

Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]

Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung

Münster; New York : Waxmann 2015, 249 S. - (Musikpädagogische Forschung; 36)



Quellenangabe/ Reference:

Niessen, Anne [Hrsg.]; Knigge, Jens [Hrsg.]: Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung. Münster; New York : Waxmann 2015, 249 S. - (Musikpädagogische Forschung; 36) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-124091 - DOI: 10.25656/01:12409

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-124091>

<https://doi.org/10.25656/01:12409>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Anne Niessen, Jens Knigge (Hrsg.)

THEORETISCHE RAHMUNG UND THEORIEBILDUNG IN DER MUSIKPÄDAGOGISCHEN FORSCHUNG

THEORY FRAMEWORK AND DEVELOPMENT IN MUSIC EDUCATION RESEARCH

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e. V. (AMPF)

Band 36

Proceedings of the 36th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Anne Niessen, Jens Knigge (Hrsg.)

Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung

Theory Framework and
Development
in Music Education Research



Waxmann 2015
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Musikpädagogische Forschung, Band 36 Research in Music Education, vol. 36

ISSN 0937-3993

ISBN 978-3-8309-3313-7

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2015
Steinfurter Straße 555, 48159 Münster

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Münster
Satz: Sven Solterbeck, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Anne Niessen & Jens Knigge

Vorbemerkung 9

Editors' note

Matthias Proske

Unterricht als kommunikative Ordnung

Eine kontingenzgewärtige Beschreibung 15

Teaching as communication. A contingency-based approach

Hermann J. Kaiser

Paradigma versus Denkstil

Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik 33

Dimensions of historiography – Paradigma versus thought-style

Thomas Busch

Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen

Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld

der Musikpädagogik 51

Who arranges what – and how? Considerations regarding the theory

of space and justice within the area of music education

Verena Weidner

Soziologische Systemtheorie und Musikpädagogik

Annäherungen an ein Theorieverhältnis 67

Sociological Systems Theory and music education. Approaches to

a relation between the theories

Adrian Niegot

Geltung – Gebrauch – Gehalt

Geltungstheoretische Überlegungen zu musikbezogenen historischen
Sinnbildungen in musikpädagogischer Perspektive 81

*Validity – usage – content. Reflections on validity regarding the construction
of historical context from a music educational perspective*

Malte Sachsse

Mensch und Musik im ‚Rahmen‘ der Theorien

Pluralisierung, Reflexion und Kritik als Aufgaben einer
bildanthropologisch orientierten musikpädagogischen Forschung 95

*Man and music in the ‘frame’ of theories. Pluralization, reflection and
criticism as functions of a music pedagogical research orientated towards
image-anthropology*

Samuel Campos

Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte

Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer Unterrichtsforschung ... 111

*Subjects of practice – practice of subjects. Subjectivation as
a perspective for studies in music education*

Monica Esslin-Peard, Tony Shorrocks & Graham F. Welch

The Art of Practice

Understanding the process of musical maturation through reflection 125

Lisa Knörzer, Christian Rolle, Robin Stark & Babette Park

„... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös“

Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen 147

“... he overacts and this makes his version too agitated for me”

A single-case analysis of music-related argumentations

Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Leistungsheterogenität im Musikunterricht

Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich
der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9 163

Heterogeneity of achievements in the music classroom –

*An empirical investigation regarding differences in practical
musical competences in 9th grade*

Melina Carmichael & Christian Harnischmacher

Ich weiß, was ich kann!

Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen
Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern
auf deren Einstellung zum Musikunterricht 177

*I know my own skills. An empirical study regarding the influence
of music-related competence and motivation of students in their attitudes
towards music education at schools of general education*

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung
Musikalischer Erfahrungheit von Schülerinnen und Schülern
der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen 199

*Validation of the Gold-MSI questionnaire to measure musical sophistication
of German students at secondary education schools*

Michal Bischoff, Tim Sandkämper & Christoph Louven

Jugendliche und ‚Klassische Musik‘

Vorurteile und Klischees 221

Teenagers and classical music – Prejudices and clichés

Michael Ahlers & Andreas Seifert

Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht 235

Language diversity in music lessons

Vorbemerkung

„Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der musikpädagogischen Forschung“. So lautete im Jahr 2014 das Thema der Tagung des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung. Der Begriff ‚Theorie‘ und sein Plural, ‚Theorien‘, spannen in wissenschaftlichen Kontexten ein weites Feld auf. Während ‚Theorie‘ als Gesamtheit der theoretischen Aussagen einer Disziplin verstanden werden kann (vgl. Langewand, 1993), bezeichnet der Plural ‚Theorien‘ prinzipiell unabhängige, jeweils in sich zusammenhängende Systeme wissenschaftlicher Aussagen. Als Minimalkonsens ist häufig die Feststellung zu finden, dass es Ziel der Wissenschaften sei, „Theorien zu entwickeln ... und/oder zu überprüfen“, und dass diese Theorien aus Hypothesen bestünden, „die einen (kausalen) Zusammenhang zwischen zwei oder mehr Merkmalen behaupten“, „allgemeingültig“ und „falsifizierbar“ seien (Niedermair, 2010, S. 10). Bei näherem Hinsehen entsprechen allerdings keineswegs alle sich als wissenschaftlich verstehende Theorien diesen Kriterien, z. B. wird ‚Theorie‘ in Teilen der Qualitativen Forschung als prozessgebunden und permanent veränderungsbedürftig betrachtet (s. u. a. Strübing, 2004, S. 15). Insgesamt erscheinen wissenschaftliche Theorien sehr divers, was Klaus Niedermair auf „Unterschiede der wissenschaftstheoretischen Position“ zurückführt (Niedermair, 2010, S. 37): Er ordnet die Perspektive des Verstehens der Hermeneutik zu, die Perspektive des Erklärens dem Kritischen Rationalismus und die Perspektive des Veränderns der Kritischen Theorie (Niedermair, 2010, S. 39–40). Damit sind längst nicht alle Theorierichtungen erfasst, die sich in den Erziehungswissenschaften finden lassen und die mit unterschiedlichen Akzentsetzungen in Handbüchern und wissenschaftstheoretischen Veröffentlichungen entfaltet werden;¹ auch eine klare Abgrenzbarkeit zwischen den genannten Intentionen und deren scheinbar eindeutige Zuordnung zu einzelnen wissenschaftlichen Zugriffen muss u. E. in Frage gestellt werden. Aber insbesondere Verstehen und Verändern entsprechen tatsächlich zentralen Intentionen der pädagogischen Wissenschaften, zu denen die Musikpädagogik gehört: In musikpädagogischen Theorien sind aber neben u. a. empirisch oder hermeneutisch gewonnenen deskriptiven auch normative Theorieanteile zu finden. Letztere haben zu tun mit einer der Grundforderungen, die an pädagogische Wissenschaft

1 Den prominentesten Versuch stellt sicherlich immer noch der Band von König & Zedler dar: „Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen“ (2007).

ten gestellt werden, nämlich auf theoretischer Ebene Hinweise für das Handeln in der Praxis zu geben. Schwierigkeiten bereitet dabei allerdings die Unzulässigkeit, aus deskriptiven Forschungsergebnissen auf normative Aussagen zu schließen, und auch die grundsätzliche „Unmöglichkeit“ der ‚Ableitung‘ normativer Aussagen, was bedeutet, dass sich aus übergeordneten Normen nicht direkt Handlungsanweisungen für die pädagogische Praxis gewinnen lassen (Lenzen, 1999, S. 26–29; vgl. Ruhloff, 1980). Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Theorie oder die Theorien der pädagogischen Wissenschaften in einer besonderen Weise charakterisiert sind a) durch einen engen, aber gleichzeitig auch komplizierten Bezug zur Praxis und b) durch den zumindest auch vorhandenen Anspruch, in Bezug auf diese Praxis normative Aussagen zu treffen, deren Begründung aber gleichzeitig höchst problematisch zu sein scheint (vgl. Lassahn, 1974, S. 111).

Diese hier nur angedeuteten Facetten spiegeln sich in unterschiedlicher Form und Intensität auch in den Beiträgen des vorliegenden Bandes wieder, wobei meist eine interdisziplinäre Vernetzung der Musikpädagogik erkennbar ist. Der erste Teil des Tagungstitels verweist darauf, dass musikpädagogisches Nachdenken und Forschen immer in einer „theoretischen Rahmung“ angesiedelt ist, die auf unterschiedlichen Ebenen wirksam sein kann: Das Spektrum reicht von epistemologischen Grundierungen wie zum Beispiel einer konstruktivistischen Grundhaltung über den Versuch, theoretische Perspektiven aus anderen Disziplinen auch in der Musikpädagogik zu erproben, wie es im vorliegenden Band zum Beispiel im Hinblick auf die Raumtheorie unternommen wird, bis hin zur Nähe von musikpsychologischem und musikpädagogischem Forschen, die sich in gemeinsamen Begriffen und Methoden niederschlägt. Theoretische Versatzstücke ziehen auch die jeweils angewendeten Forschungsmethoden wie eine Art ‚epistemologische Schleppe‘ hinter sich her, weil man mit einem bestimmten methodischen Zugriff immer auch ein bestimmtes Wissenschaftsverständnis und häufig grundlegende Perspektiven auf Welt ‚mit erwirbt‘.

Die zweite Komponente im Tagungstitel, „Theoriebildung“, verweist eher auf die Ergebnisse von Wissenschaft bzw. auf den Prozess von deren Gewinnung. Auch hier hat man es mit theoretischen Versatzstücken, Einflüssen und Färbungen aus anderen Disziplinen zu tun. Als Beispiel sei die Diskussion um die Begriffe der ästhetischen, musikalischen und musikbezogenen Erfahrung genannt, die u. a. in hermeneutischen Zusammenhängen diskutiert, in empirischen Verfahren verwendet und in didaktischen Entwürfen in handlungsleitender Absicht reflektiert wurden. Theorien, theoretische Ansätze und Forschungsperspektiven aus den Nachbardisziplinen haben die musikpädagogische Theoriebildung stets angeregt und befruchtet, sei es beispielsweise in Form von musikpsychologischen Forschungsergebnissen, die in didaktischem Nachdenken aufgegriffen wurden, oder sei es als so umfassender Ansatz wie der Postkolonialismus, dessen Forschungsergebnisse die Reflexion über interkulturelle Musikpädagogik gleichermaßen produktiv irritieren wie erweitern.

An dieser Stelle kann und soll nicht für jeden einzelnen Beitrag des Bandes der Bezug zur Tagungsthematik herausgearbeitet werden; auch auf eine Zusammenfassung der Texte wird an dieser Stelle aus Platzgründen verzichtet: eine knappe Darstellung der Inhalte kann den jeweiligen Abstracts entnommen werden, die den Beiträgen vorangestellt sind. Im Folgenden werden nur der Eröffnungsvortrag der Tagung und die 2014 eingeführte ‚AMPF-Lecture‘ sowie die ansonsten nicht dokumentierten Foren skizziert.

Die Reihe der AMPF-Lectures eröffnete Hermann J. Kaiser mit einer nicht diachronen, sondern ‚querlesenden‘ Analyse der Geschichte der wissenschaftlichen Musikpädagogik. Für die Beschreibung von Zusammenhängen, insbesondere aber von Veränderungen in der Wissenschaftsgeschichte wurde in den vergangenen Jahrzehnten häufig der Begriff des wissenschaftlichen ‚Paradigmas‘ bzw. des ‚Paradigmenwechsels‘ nach Thomas S. Kuhn verwendet. Kaiser spricht diesem Konstrukt aber die Angemessenheit für eine diskursive Wissenschaft wie der Musikpädagogik ab und erprobt stattdessen die Tauglichkeit des Begriffs ‚Denkstil‘ – eines Konzepts, das Ludwik Fleck um 1935 entwickelte und das auch Kuhns Überlegungen inspirierte. Kaiser entfaltet Flecks Begrifflichkeit an drei Beispielen aus der Geschichte der (Musik-)Pädagogik. Dabei zeigt sich, dass – anders als das bei der Vorstellung der grundsätzlichen Unvereinbarkeit von Paradigmen der Fall ist – mit Hilfe des Konstrukts ‚Denkstil‘ bzw. ‚Denkkollektiv‘ auch zeitlich parallele Entwicklungen und einander befruchtende Diskurse in der Musikpädagogik angemessen beschrieben werden können.

Mit der Anfrage an den Keynote-Speaker der Tagung 2014, den Erziehungswissenschaftler Matthias Proske, wurde u. a. der Tatsache Rechnung getragen, dass in der Musikpädagogik seit einigen Jahren in einer Art ‚Denkkollektiv‘ daran gearbeitet wird, die traditionell enge Anbindung an die ‚Praxis‘ des Musikunterrichts, die lange Zeit in erster Linie in der Lehrerbildung und im musikdidaktischen Nachdenken angesiedelt schien, zunehmend auch empirisch zu erforschen. Dazu ist es nötig, das Verhältnis von Unterricht und der Beobachtung von Unterricht auch theoretisch in den Blick zu nehmen. Matthias Proske stellt in seinem Beitrag im vorliegenden Band eine kommunikationsbasierte Perspektive auf Unterricht vor. Er beschreibt den Erkenntnisanspruch dieser Forschung als theoriegeleitet gewonnenen Aufschluss über die Verkettungen von Ereignissen, die das Unterrichtsgeschehen unvorhersehbar konstituieren. Unter Beachtung der Kontingenz und der Pädagogizität jedes unterrichtlichen Geschehens entfaltet er die Ordnung des Unterrichts in Bezug auf die Dimensionen der Sache, des Sozialen und der Zeit. Deutlich wird dabei zum einen der Nutzen des auf diese Weise gewonnenen Beschreibungsschemas, weil die Analyse des Zusammenspiels der genannten Dimensionen besonders interessante Ergebnisse hervorbringt, zum anderen wird auf diese Weise deutlich, wie Unterrichtsplanung, die in der Didaktik als das zentrale Steuerungsmoment von Unterricht angesehen wird, im Unterrichtsgeschehen wie andere kommunikative Interaktionen auch kontingent und in unterschiedlicher Weise deutbar erscheint.

Die Vorträge der Jahrestagung 2014 wurden durch drei Foren ergänzt, die thematisch an verschiedenen Wissenschaftsbereichen bzw. methodischen Zugriffen orientiert waren:

- Martina Benz und Heinz Geuen boten ein Forum an zu „Reflexionen zum ‚musikpädagogischen Standort‘ in grundlagentheoretischer und bildungsphilosophischer Dimensionierung“. Ausgehend von zwei Texten zum Besonderen des musikpädagogischen Standorts von Jürgen Vogt (1998) und Hermann J. Kaiser (1998) wurden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Forums dazu angeregt, die von den Autoren aufgeworfenen grundlagentheoretischen Fragen im Hinblick auf die eigene Forschungspraxis zu durchdenken und zu diskutieren.
- Bernd Clausen und Alexander Cvetko thematisierten in einem weiteren Forum die Frage „Braucht Geschichte Methode? Zum Umgang mit Forschungsmethoden in der Historischen Musikpädagogik“. Ausgehend von der Beobachtung einer mangelnden Reflexion über Forschungsmethoden in der Historischen Musikpädagogik wurde in Form eines Impulsreferats ein Überblick über die Forschungsmethodologie in der Historischen Bildungsforschung sowie in den Geschichts- und Kulturwissenschaften gegeben. Die Forumsteilnehmerinnen und -teilnehmer erhielten anschließend die Gelegenheit, ausgewählte historische Quellen der Musikpädagogik unter besonderer Berücksichtigung des methodischen Zugriffs auszuwerten.
- Christian Rolle und Anne Niessen gestalteten ein Forum zum Tagungsthema, das zugleich als offenes Forum des Arbeitskreises qualitative Forschung in der Musikpädagogik (QFM) fungierte: „Zum Verständnis von und Umgang mit Theorie(n) in verschiedenen Formaten musikpädagogischer Forschung“. Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer erhielten zunächst die Gelegenheit, in kleinen Gruppen den ‚Umgang mit Theorie‘ in ihrer Forschung zu diskutieren. Überleitend zu einer Diskussionsphase im Plenum betonte Anne Niessen in einem kurzen Impulsreferat noch einmal die bedeutsame Rolle der Theorie im qualitativen empirischen Forschungsprozess, während Christian Rolle in seinen Ausführungen die Bedeutung von Theorie als ‚Praxis des Theoretisierens‘ entfaltete.

Die im Folgenden abgedruckten Beiträge stellen in unterschiedlicher Intensität Bezüge zum Tagungsthema her. Dem Charakter eines Tagungsbandes ist geschuldet, dass die eingangs knapp skizzierten und eine Fülle weiterer Facetten, Besonderheiten und Ebenen der musikpädagogischen Theorieverwendung dabei nicht systematisch entfaltet werden können; dennoch spiegeln sie sich in der Vielfalt der in diesem Band abgedruckten Beiträge wieder. Um die Begrifflichkeit zu verwenden, die Hermann J. Kaiser in der AMPF-Lecture entfaltet hat: In der Zusammenstellung der Texte schlägt sich die gleichzeitige Präsenz und das gegenseitige Einander-Befruchten verschiedener Denkstile deutlich nieder.

Dieser Band enthält u. a. einen auf Englisch verfassten Beitrag – ein Ergebnis der expliziten Öffnung der Jahrestagung 2014 für englische Vorträge. Auch in Zukunft wird der AMPF Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler einladen, die einer größtenteils deutschsprachigen Tagung folgen können, ihren eigenen Beitrag aber lieber in englischer Sprache einbringen möchten. Wir freuen uns, dass diese internationale Erweiterung positiv aufgenommen wurde.

Der große und ausdrückliche Dank der Herausgebenden gilt abschließend in erster Linie den Autorinnen und Autoren dieses Bandes, die nicht nur ihre Beiträge verantwortet, sondern sie im Rahmen des Peer Review den kritischen Blicken von Fachkolleginnen und -kollegen ausgesetzt haben. Darüber hinaus sei den zahlreichen Reviewenden gedankt, die nicht nur zeitnahe, sondern darüber hinaus ausgesprochen sorgsame und konstruktive Rückmeldungen verfasst und damit die Qualitätssicherung in der wissenschaftlichen Musikpädagogik unterstützt haben.

Köln und Erfurt, im August 2015

Anne Niessen und Jens Knigge

Literatur

- Kaiser, H. J. (1998). Was heißt „aus musikpädagogischer Perspektive“? In M. von Schoenebeck (Hrsg.), *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 19 (S. 27–40). Essen: Die Blaue Eule.
- König, E. & Zedler, P. (2007). *Theorien der Erziehungswissenschaft. Einführung in Grundlagen, Methoden und praktische Konsequenzen*. 3. Aufl. Weinheim: Beltz.
- Langewand, A. (1993). Theorie – Praxis. In D. Lenzen (Hrsg.), *Pädagogische Grundbegriffe*. Rowohlts Enzyklopädie: Bd. 488 (S. 1520–1527). Band 2. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Lassahn, R. (1974). *Einführung in die Pädagogik*. Uni-Taschenbücher: Bd. 178 Pädagogik. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Lenzen, D. (1999). *Orientierung Erziehungswissenschaft. Was sie kann, was sie will*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Niedermair, K. (2010). *Eine kleine Einführung in Wissenschaftstheorie und Methodologie für Sozial- und Erziehungswissenschaftler/innen*. Innsbruck: Studia.
- Ruhloff, J. (1980). *Das ungelöste Normproblem der Pädagogik. Eine Einführung*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Strübing, J. (2004). *Grounded Theory. Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. Qualitative Sozialforschung: Bd. 15. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Vogt, J. (1998). Zum Problem des musikpädagogischen Standortes. Reflexionen zum Beitrag „Was heißt ‚aus musikpädagogischer Perspektive‘?“ von Hermann J. Kaiser. In M. von Schoenebeck (Hrsg.), *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive*. Musikpädagogische Forschung: Bd. 19 (S. 41–55). Essen: Die Blaue Eule.

Anne Niessen
Hochschule für Musik und Tanz Köln
Kölner Institut für musikpädagogische Forschung
Unter Krahenbäumen 87
50668 Köln
anna.niessen@googlemail.com

Jens Knigge
Universität Erfurt
Erziehungswissenschaftliche Fakultät – Fachgebiet Musik
Am Hügel 1
99084 Erfurt
jens.knigge@uni-erfurt.de

Matthias Proske

Unterricht als kommunikative Ordnung

Eine kontingenzgewärtige Beschreibung¹

Teaching as communication. A contingency-based approach

A contingency-based description of teaching aims at explaining structural circumstances and the process-based logic of social and pedagogical frames of teaching. After having defined the essential theoretical terms of the concept, this article shows how the organization of teaching is established communicatively and under the influence of contingency in the three dimensions of the teaching system (subject, social, and temporal dimension). With regard to didactical challenges, the output of contingency-based theory is discussed as a last point. This theory of teaching consolidates a non-prescriptive and realistic view on teaching concerning the successes and failures in influencing students' learning. Furthermore, this theory looks at the meaning of pedagogical planning knowledge in a new way.

Jenseits praktizistischer Verengungen:

Zum Erkenntnisanspruch einer kommunikationstheoretischen
Beschreibung von Unterricht

Um die Bedeutung einer kommunikationstheoretischen Perspektive auf Unterricht für die (Fach-)Didaktik(en) zu diskutieren, ist es zunächst unabdingbar, die Erkenntnisansprüche dieses Zugangs offenzulegen. Dies ist auch deshalb geboten, insofern das disziplinäre Selbstverständnis der Allgemeinen Didaktik lange Zeit durch „Defizite und Widersprüche“ und ein „als überholt geltende(s) Wissenschaftsverständnis“ gekennzeichnet gewesen ist, so Martin Rothland in seiner Analyse allgemeindidaktischer Kompendien (2008, S. 181). Als problematisch wird insbesondere die einseitige Ausrichtung der Didaktik auf die Praxisfelder Schule und Lehrerbildung eingeschätzt, d.h. auf handlungsbezogene Erwartungen der Profession, nicht aber auf theoriegeleitete Fragestellungen und empirische

1 Bei dem Beitrag handelt es sich um eine überarbeitete Fassung von Proske (2014), die Überlegungen aus Proske (2013) sowie Meseth, Proske & Radtke (2011, 2012) zusammenfügt.

Forschungsergebnisse und damit auf erkenntnisbezogene Anforderungen der Disziplin (vgl. Proske, 2011; Lüders, 2012).

Gleichwohl kann sowohl in der Allgemeinen Didaktik als auch in den Fachdidaktiken in den letzten Jahren eine deutlich stärkere Ausrichtung auf *empirische* Fragen der Schul- und Unterrichtsforschung beobachtet werden. Sichtbar wird dies zum Beispiel im Forschungsfeld der Aufgabenanalyse, in dem allgemein- und fachdidaktische Konzepte (etwa: Lebensweltbezug, spezifische Wissens- und Könnensrepräsentationen), psychologische Begriffe (etwa: Wissensformen und Kognitionsprozesse) und empirische Analyseverfahren verknüpft wurden (vgl. Metz, Maier, Kleinknecht, Bohl & Hoppe, 2012; Bohl, Kleinknecht, Batzel & Richey, 2012; ähnlich auch Blömeke, Risse, Müller, Eichler & Schulz, 2006). In den Fachdidaktiken lässt sich ‚nach Pisa‘ insgesamt eine stärker empirische Ausrichtung nachweisen, wenngleich sich diese in den verschiedenen Fächern in unterschiedlichem Maße und auch mit unterschiedlichen begrifflichen und methodologischen Vorzeichen vollzieht (vgl. etwa als Überblick: Bayrhuber et al., 2012).

Diese empirischen Neuausrichtungen haben bislang jedoch kaum Konsequenzen für die Theoriebildung über Unterricht. Die Allgemeine Didaktik folgt mit ihrer Orientierung an Planungsmodellen weiterhin eher „pragmatisch-praktizistischen Erwartungen der Schul- und Ausbildungspraxis“ (Proske, 2011, S. 10) und ist nicht durch wissenschaftlich strukturierte Kontroversen entlang konkurrierender Grundbegriffe, Theorien und Forschungsbefunde bestimmt. Weitgehend theoriefreie tätigkeits- und prozessbezogene Kategorien dominieren die didaktischen Modellbildungen des Unterrichts, wie Manfred Lüders (2012) jüngst gezeigt hat.

Vor diesem Hintergrund besteht der Erkenntnisanspruch des kommunikationstheoretischen Ansatzes darin, eine Beschreibung des Unterrichts zu entwickeln, die praxisbezogene Alltagsüberzeugungen, Motivierungsbedürfnisse und Gelingenserwartungen auf Distanz hält und stattdessen die *komplexen Konstitutionsbedingungen von Unterrichtsereignissen und ihrer operativen Verkettung* zu klären sucht.² Erst auf der Basis dieser Klärung lässt sich der Blick auf die Ermöglichung von unterrichtlichen Lernprozessen richten, d. h. didaktischen Erkenntnisinteressen folgen.

Die kommunikationstheoretische Beschreibung von Unterricht macht sich einen Theoriebegriff zu eigen, der Theorie zuerst als „beobachtungsleitende Annahme“ versteht (Kalthoff, 2008, S. 12) und damit abgrenzt von einem Verständnis, das Theorie aus Empirie induktiv zu generieren sucht. In diesem Sinne sind Theorien immer Methodologie, indem sie Auskunft über die Beschaffenheit von

2 Die Wissenssoziologie spricht an dieser Stelle von „Fremdbeschreibung“, für die ein Beobachtungsstandpunkt außerhalb des zu beschreibenden theoretischen Objektes kennzeichnend ist (vgl. Kieserling, 2004). Jürgen Oelkers hat für diese Art Theoriebildung über Unterricht den Begriff „gegenläufige Reflexion“ gewählt (2000, S. 181), um die Notwendigkeit deutlich zu machen, Erwartungen aus Profession und Didaktik auf Distanz zu bringen.

Untersuchungsgegenständen und deren Erforschbarkeit geben. Sie „konstituieren Forschung in dieser ‚Wechselwirkung‘ von Grundannahmen über das Soziale und Erforschung des Sozialen“ (ebd., S. 12). Bezogen auf das Verhältnis von theoretischen Prämissen und empirischen Befunden impliziert die kommunikationstheoretische Beschreibung von Unterricht folglich spezifische Erkenntnismöglichkeiten: Als Sinn- und Deutungshorizonte können die theoretischen Prämissen durch empirische Befunde bestätigt werden, die Empirie kann diese aber auch irritieren, mindestens aber Anlass für eine differenzierende Ausschärfung der Beschreibungssprache (Begriffe, Aussagen, Verhältnisannahmen) sein.

Kontingenz, Ordnungsbildung und Pädagogizität: Theoretische Prämissen einer kommunikationsbasierten Beschreibung von Unterricht

Der Vorschlag, Unterricht über den Begriff der Kommunikation zu bestimmen, versteht sich als ein Theorieangebot, das an neuere systemtheoretische Arbeiten zur Ordnungsbildung sozialer Systeme anschließt, um die operative Logik des Unterrichts beschreibbar zu machen (vgl. Luhmann, 1981; Nassehi, 2003, 2008; Baecker, 2005). Vier komplexe Grundannahmen sind mit dieser Entscheidung verbunden:

- 1) Mit Kommunikation ist formal die „Bestimmung des Unbestimmten, aber Bestimmbaren“ gemeint (Baecker, 2005, S. 23). Einfacher ausgedrückt: Kommunikation wird nicht als Übertragung, sondern als Selektion verstanden, für die nicht Mitteilungsabsichten und -motive sowie vorab festgelegte Inhalte, sondern der Anschluss entscheidend ist. Sozialer Sinn wird durch *Verstehen* erzeugt. Diese – zugegeben – abstrakte Prämisse ist deshalb zentral, weil sie es erlaubt, *Kontingenz* als Grundmerkmal von Kommunikation auch für das Unterrichtssystem mitzudenken, nämlich als *Oszillieren von Unbestimmtheit und Bestimmung*.³ Jedes Verstehen ist eine Festlegung von Bedeutung, eine Einschränkung und Konditionierung von Sinnmöglichkeiten, die im Anschluss selbst wiederum zum Ausgangspunkt einer neuen Bestimmung wird. Das Unterrichtssystem ist insofern in eine dauerhafte Dynamik von Schließung und Öffnung eingebettet, die darauf aufmerksam macht, dass Ordnung Voraussetzung und Folge einer systemspezifischen Geschichte von *Kontingenzeinschränkungen* im Umgang mit Kommunikationsereignissen ist.
- 2) Damit wird Unterricht als *operative Ordnung* verstanden. ‚Operativ‘ meint, dass sich die Ordnung des Unterrichts durch eine systemspezifische Verkettung von Äußerungen realisiert und diese dabei gleichzeitig aktualisiert und modifiziert wird. ‚Operativ‘ drückt zudem den Gegenwartsbezug des Geschehens aus:

3 Kontingenz ist hier als Gegenbegriff zu Kausalität zu verstehen, denn letzterer beschreibt eine Relation, in der Bestimmtes (Ursache) mit Bestimmtem (Wirkung) verknüpft wird.

Unterricht entsteht im Nacheinander kommunikativer Ereignisse. Bei diesen handelt es sich im Klassenzimmer und damit unter Bedingungen von Anwesenheit und gegenseitiger Wahrnehmbarkeit um *polyadische Interaktionen* (vgl. Krummheuer, 2007, S. 65), an denen Lehrpersonen mit Schülern⁴ in der Öffentlichkeit der Schulklasse partizipieren. Dass die Unterrichtsordnung eine öffentliche ist, hat auch Auswirkungen darauf, wie die Bedingungen für unterrichtliche Lernprozesse zu beschreiben sind: Kommunikationstheoretisch lassen sich diese verstehen als eine in unterschiedlichen Formaten (Schreiben, Sprechen, Zuhören, Zusehen) stattfindende Thematisierung und Darstellung von Wissen (vgl. Falkenberg & Kalthoff, 2008), bei der entscheidend ist, dass nicht nur diejenigen lernen können, die aktiv am Unterrichtsgespräch partizipieren, sondern auch diejenigen, die bei dieser klassenöffentlichen ‚Aufführung‘ von Lernen in der Zuschauerrolle anwesend sind. Die Interaktionsordnung des Unterrichts konstituiert sich dabei auf der Basis unterschiedlicher (Rollen-)Erwartungen. Der Begriff Erwartung macht an dieser Stelle deutlich, dass ‚operative Ordnung‘ keineswegs heißt, Unterricht nur aus der Interaktionsperspektive der konkret Anwesenden zu begreifen. Selbstverständlich reagiert das Unterrichtssystem auf externe Erwartungen. Diese können über die *Organisation* Schule vermittelt sein (z. B. in Gestalt administrativ-curricularer Erwartungen), über die *Profession* (z. B. als didaktische Vorstellung guten Unterrichts oder als pädagogische Rechtfertigung bestimmter Handlungsnormen), aber ebenso auch über die *Gleichaltrigenkultur* oder die *Familie* mit ihren jeweiligen Anerkennungsnormen und -regeln. Entscheidend ist, dass das Unterrichtssystem diese Erwartungen intern verarbeitet, insofern es sie in jeweils typische Muster der Kontingenzeinschränkung transformiert.⁵

- 3) Auf der Interaktionsebene konstituiert sich die Ordnung des Unterrichts durch eine spezifische Form der *Verkettung der Beiträge von Lehrpersonen und Schülern*. Im Anschluss an die ethnomethodologische und linguistische Unterrichtsdiskursforschung US-amerikanischer Prägung hat sich hierfür die Bezeichnung „*Initiation-Response-Feedback-Sequenz*“ (I-R-F-Sequenz) eingespielt (vgl. Coulthard & Sinclair, 1975; Mehan, 1979). In systemtheoretischer Begrifflichkeit formuliert beschreibt pädagogische Kommunikation im Schulunterricht die zeitliche Verkettung von *Vermittlungs-, Aneignungs- und Bewertungsoperationen* (Proske, 2003). Am Beginn des unterrichtstypischen Kommunikationsmus-

4 Zur besseren Lesbarkeit wird in diesem Beitrag die männliche Form verwendet, wenn auch die weibliche in gleichem Maße gemeint ist.

5 Typische Muster der Kontingenzeinschränkung können etwa in professionsbezogener Hinsicht darin bestehen, dass eine Lehrerin ihren Unterricht immer mit Motivierungsbemühungen zu beginnen sucht, weil sie überzeugt ist, dass Motivierung den Schlüssel erfolgreichen Lernens darstelle. Peerbezogen ließe sich z. B. von einem Muster der Kontingenzeinschränkung sprechen, wenn ein Schüler seine Mitarbeit regelmäßig so inszeniert, dass diese den Vorstellungen der für ihn relevanten Mitschüler über Coolheit entspricht.

ters steht die Lehrerinitiiierung (in Gestalt von Fragen und Aufgaben), durch die Schülern fachspezifisches Wissen und fachübergreifende Befähigungen vermittelt werden sollen. Darauf folgend liefern ein oder mehrere Schüler Antwortbeiträge, d. h. ihre Aneignung wird im Klassenzimmer für alle sicht- und hörbar und auf diese Weise zum kommunikativen Material für den weiteren Unterricht gemacht. Da es aus *pädagogischen* Gründen keineswegs gleichgültig ist, wie sich die Schüler das zu lernende Wissen bzw. die zu beherrschenden Fertigkeiten aneignen, folgt ein beurteilendes Feedback der Lehrperson⁶, das sowohl das zu wissende Wissen in der Sachdimension klassenöffentlich markiert als auch die Beitragenden in der Sozialdimension in differenzierter Weise als wissende/noch nicht wissende/nicht wissende Schüler anerkennt.

- 4) Mit dem Hinweis auf den pädagogischen Anspruch, dem das Geschehen im Klassenzimmer (nicht nur im Falle der Bewertungserwartung) unterliegt, kommt ein weiteres konstitutives Merkmal einer kommunikationstheoretischen Perspektive auf Unterricht in den Blick. Die Ordnung des Unterrichts ist nicht nur eine soziale, sondern auch eine pädagogische. Es ist demzufolge der pädagogische Erwartungsanspruch, der Unterrichtskommunikation als eine besondere Form des Sozialen spezifiziert. Die *Pädagogizität* des Unterrichts resultiert aus dem Anspruch, Lernen kollektiv ermöglichen zu sollen, d. h. erstens alle Unterrichtsteilnehmer in die kommunikative Hervorbringung und Repräsentation ergebnisfesten Wissens klassenöffentlich einzubinden und diese Einbindung zweitens zum Gegenstand einer differenzierenden Bewertung, d. h. einer Bestimmung zu machen. Sowohl in Bezug auf die *Einbindung der Teilnehmer* als auch auf die Art und Weise der *Bewertung* hat die Pädagogizität des Unterrichts Folgen: Einerseits ist die Mitgliedschaft in der Schulklasse und Anwesenheit keine Frage von Lust und Sympathie, sondern über Schulpflicht und Organisationsentscheidungen vorstrukturiert. Andererseits kann sich Unterricht nicht auf diese Vorstrukturierungen verlassen, da Anwesenheit nicht bereits Lernen bedeutet. Deshalb steht Unterricht unter dem Anspruch, Formen der sozialen *Adressierung*⁷ (Motivierung, Klassenführung und Disziplinierung) und der sachlichen *Repräsentation* (didaktische Auswahl und Gestaltung von Themen/Fragestellungen/Aufgaben) so einzurichten, dass das Lernen der Schüler wahrscheinlicher wird. Bezüglich der Bewertung ist zunächst daran zu erinnern, dass Unterricht eine besonders wissenszentrierte Form des Pädagogischen

6 Insbesondere zu Ausgestaltungsformen der Beurteilungs- und Rückmeldungsoperation liegen inzwischen eine Reihe von Befunden vor: Sie kann je nach methodisch-didaktischer Funktion verzögert auftreten und durch vertiefende Nachfrage- und Selbstbewertungstechniken modifiziert werden (vgl. als Überblick Lüders, 2011a).

7 Sabine Reh definiert Adressierungen im Unterricht als sozialräumliche Ansprache der Schüler mit differenzierenden und subjektivierenden Folgen für diese: „Als wer werden sie an einem bestimmten Ort oder Platz angesprochen und zu wem werden sie durch die Ansprache gemacht“ (2010, S. 41).

darstellt.⁸ Aus diesem Grund ist die Bewertungsoperation als Bestimmung der Schüleraneignung von Wissen – wie bereits im vorigen Punkt angemerkt – auch auf die Markierung sachlich richtigen Wissens eingestellt. Da jedoch die Bewertung richtigen Wissens, aber vor allem falscher und deshalb (noch) nicht zufriedenstellender Antworten der Schüler als rein kognitive Zurechnung von Leistung davon abhängt, wie die Adressaten diese Zurechnung verstehen, sind sozial-emotionale Aufladungen (z. B. Scham, Ärger, Wut) im Unterricht gerade in Beurteilungssituationen nie auszuschließen. Jede Bewertung als sachlich-kognitive Leistungsfeststellung ist immer auch als Aussage über den Urheber der Antwort zu verstehen und kann gerade deshalb unter Bedingungen von Klassenöffentlichkeit als Anerkennung und Verknennung der Person des Schülers interpretiert werden (vgl. Balzer & Ricken, 2010). In der pädagogischen Spezifizierung der Unterrichtskommunikation, die mit dem Begriff Pädagogizität ausgedrückt werden soll, steckt insofern eine doppelte Erwartung: einerseits dem Wissensanspruch der Kollektivveranstaltung Unterricht gerecht zu werden, andererseits aber die soziale Integrität des Schülerindividuum zu achten.

Die kommunikative Ordnung des Unterrichts in der Sach-, Sozial- und Zeitdimension

Unterricht ist eine besondere, wissens- bzw. belehrungszentrierte Formbildung der pädagogischen Kommunikation unter Anwesenden, die allen Beteiligten als Form geläufig ist. Wie alle sozialen Systeme (vgl. Luhmann, 1984, S. 111–135) lässt sich auch dieses analytisch in drei Dimensionen beschreiben: Unterricht ist zentriert um einen Gegenstand/ein Thema (Sachdimension); er findet in einer bestimmten Schule/Klasse statt, die einem gegebenen Ordnungsrahmen unterliegt, der Erwartungen über die Art und Weise formuliert, wie miteinander interagiert und kooperiert wird (Sozialdimension); und er ist Teil einer organisatorisch spezifizierten Sequenz von vergangenen und künftigen Einheiten, die wiederum einen Anfang und ein absehbares Ende haben (Zeitdimension). Zu klären ist, wie sich Kontingenz in den drei Sinndimensionen des Unterrichtssystems darstellt und welche Formen der Bearbeitung und Einschränkung sich in der Form Unterricht identifizieren lassen.⁹

8 Was gut daran zu erkennen ist, dass die Schule versucht, Unterricht mittels der Fächerstruktur entlang von Wissensdomänen zu organisieren und die Kontingenz immer auch anders möglicher sachlicher Festlegungen und Interessen einzuschränken. Andere Formen des Pädagogischen wie etwa die Jugendarbeit weisen diese explizite Wissenszentrierung nicht auf. Hier können andere Aspekte wie z. B. Persönlichkeitsentwicklung oder soziales Lernen im Vordergrund stehen, was keineswegs bedeutet, dass diese ohne Wissensbezug auskommen.

9 Die folgenden Überlegungen stützen sich auf Befunde aus dem DFG-Projekt „Der Umgang mit den Paradoxien politisch-moralischer Erziehung“, das vom Verfasser gemein-

Sachdimension

Unterricht als eine Form der institutionalisierten Weitergabe von Wissen ist in der Sachdimension auf die absichtsvoll-zielgerichtete Beeinflussung von Lernprozessen bezogen und an die Fragen geknüpft, welche Inhalte mit welchem Ziel und mit welchen Mitteln an eine bestimmte Gruppe von Schülern vermittelt werden sollen. Mit diesen planungstechnischen Problemen, die in den unterschiedlichen Traditionen didaktischen Denkens ganz unterschiedlich bearbeitet werden, stellt sich kommunikationstheoretisch die Frage, wie die Differenz von Vermittlungsabsicht und Aneignungsrealität von Wissen operativ gehandhabt, wie also Kontingenz in Bezug auf das Verhältnis von Lehrperson, Klasse und Sache bewältigt wird.

Lehrpersonen und Schüler, die als Teilnehmer an der Kommunikation über ein Thema/eine Sache die kommunikativen Ereignisse gemeinsam erzeugen, beobachten und erleben, schließen auf der Basis ihrer Erlebnisse in nicht vorhersehbarer Weise an vorangegangene Ereignisse an. Alle Beteiligten erleben und verstehen auf eine von mehreren möglichen Weisen. Weil die von der Lehrperson gewählten didaktisch-methodischen Darstellungsformen der Sache nicht identisch sind mit dem Dargestellten, weil die Darstellung eines bestimmten Phänomens eben nicht das Phänomen selbst repräsentiert und restlos erklärt, erzeugt das Unterrichtsthema einen erheblichen Sinnüberschuss. Damit ist bereits den Sachen des Unterrichts ein nicht gering zu schätzendes Emergenzpotential eingeschrieben. Aus den gegebenen Möglichkeiten kann und muss die Aneignungsseite auswählen, sie muss Sinn bestimmen und damit Kontingenz einschränken.

Von außen kann man die Lehrperson, die eine pädagogische Absicht verfolgt, dabei beobachten, wie es ihr – durch Lehrerfragen, also Fragen, welche die ‚richtige‘ Antwort schon kennen, durch Aufgabenstellungen und Lösungshinweise – kommunikationsstrategisch gelingt oder misslingt, die Aneignungsoptionen/Anschlussmöglichkeiten der Schüler gezielt einzuschränken. Dazu versucht sie, deren nicht sichtbare, ‚innere‘ Aneignungsweisen zur Sprache zu bringen, indem sie ihnen ‚Äußerungen‘ abverlangt. Auf diese Weise sollen Lernprozesse, die unbeobachtbar im Bewusstsein der Schüler ablaufen, auf die ‚sichtbare Seite‘ der Kommunikation gezogen werden. Zumindest kann die Lehrperson die Äußerungen als Indikatoren behandeln und Rückschlüsse auf (Lern-)Vorgänge im Bewusstsein der Schüler ziehen. Dazu muss sie mit ihren Fragen und Aufgaben versuchen, die Erlebnis-, aber vor allem die Wahl- bzw. Anschlussmöglichkeiten der Schüler didaktisch-methodisch-rhetorisch so einzuschränken, dass sich die Wahrscheinlichkeit intentionsgemäßer,

sam mit Frank-Olaf Radtke, Wolfgang Meseth, Verena Haug, Juliane Hogrefe und Oliver Hollstein realisiert worden ist. Gegenstand der Untersuchung war der Geschichts- bzw. Ethikunterricht zu den beiden Themen Holocaust/Nationalsozialismus und Rassismus/Multikulturalismus. Als Datenbasis dienten 38 Lehrereinheiten, die in verschiedenen Schulformen der Sekundarstufe I und in *settings* der außerschulischen Jugendbildungsarbeit beobachtet, audiotekhnisch aufgezeichnet, zum Teil transkribiert und mit dem rekonstruktiven Verfahren der Sequenzanalyse analysiert wurden.

in ihrem Sinne ‚richtiger‘ Aneignung des zu vermittelnden Wissens über Sachen erhöht. Die Lehrperson sucht nach der ‚zwingenden‘ Frage, die Schüler geben durch ihre Antworten zu erkennen, wie sie verstanden haben, und provozieren neue Interventionen der Lehrkraft – bis die Stunde zu Ende ist.

Neben dem spezifischen Frage-Format, das die Aneignungsoptionen im flüchtigen Gespräch einzuschränken sucht, ist es vor allem der Übergang von der Sprachlichkeit zur Schriftlichkeit, an der sich die Bestimmung von Lernen in der Form Unterricht ablesen lässt. Tafelanschriften, Folien, die Aufforderung, etwas Bestimmtes mitzuschreiben, aber auch Arbeitsblätter stellen eine Verfestigung der mündlichen Repräsentation der Sache dar (vgl. Falkenberg & Kalthoff, 2008, S. 915–919). Mit ihnen wird eine bestimmte Sicht auf den Gegenstand erzeugt, indem das zu wissende Wissen vereindeutigt und die ‚richtige‘ Aneignung fixiert werden. Die Repräsentationstechniken – Sprache und Schrift – limitieren den Möglichkeitsraum der Anschlussoptionen, stellen die Emergenz von Vermittlungs- und Aneignungsoperation aber keineswegs still. Das Problem der Kontingenz bleibt gerade durch das ‚Dritte‘, die Sache mit ihrem Sinnüberschuss, in der pädagogischen Kommunikation präsent.

Ein besonderes Emergenzpotential der Sachen des Unterrichts wird bei der Behandlung moralisch konnotierter oder umstrittener Themen wie Nationalsozialismus oder Rassismus wirksam. In diesem Falle wird der Anspruch an die Schüler formuliert, nicht nur Wissen zu erwerben, sondern auch die Geltungsmodalitäten von moralischen Normen zu erlernen (vgl. Nunner-Winkler, 2009, S. 532). Die Programme politisch-moralischer Erziehung zielen in der motivationalen Dimension auf die Formung „der Bereitschaft, bekannte und recht verstandene Normen auch dann zu befolgen, wenn Eigeninteressen dawider stehen“ (ebd., S. 538). Wie bearbeitet die unterrichtliche Kommunikation diese Aufgabenstellung?

Die Differenz von Darstellung und Dargestelltem generiert im Fall solcher Themen, die nur geringe Spielräume der moralischen Beurteilung zulassen, ein polemogenes Potential, das nah am Konflikt gebaut sein kann. In der sequenziellen Rekonstruktion von Unterrichtsverläufen zu moralischen Themen zeigt sich, dass die Kommunikation, an der Schüler und Lehrer beteiligt sind, – genau wie im Alltag – solche polemogenen, konflikthanfälligen Inhalte trittsicher umschiffen und konsequent auf Konfliktvermeidung eingestellt ist (vgl. Schneider, 2004). Dadurch entsteht eine besondere Form der Pädagogizität. Operativ kann der konfliktträchtige Inhalt moralischer Fragen durchaus als Kontroverse inszeniert werden, tatsächlich wird er jedoch regelmäßig durch eine konsequente Kognitivierung, d. h. durch Reduktion auf die Erörterung von Geltungsansprüchen moralischer Gründe aufgelöst. Um Konflikte zu vermeiden, wird die Kommunikation weitestgehend freigehalten von Werturteilsfragen, in der die Schüler ihre politisch-moralische Gesinnung zum Ausdruck bringen müssten. Es etabliert sich stattdessen eine moralfreie Kommunikation über Moral. Moralische Kommunikation, welche die ganze Person anrufen und Fragen von Achtung und Anerkennung der Person thematisieren (vgl. Bergmann & Luckmann, 1999), wird im Unterricht durch die Selbstbegren-

zung auf die Ermöglichung von Erleben und durch die Bewertung allein kognitiver Leistungen vermieden. Das Pädagogische der Kommunikation, die in erziehender, d. h. moralischer Absicht geführt wird, besteht paradoxerweise gerade im Verzicht auf eine moralisierende Bewertung der Person des Zöglings.

Entsprechend hat die Reflexionsdisziplin der Pädagogik in ihrer Semantik eine pädagogische „Moral für den Umgang mit Moral“ (Bergmann & Luckmann, 1999, S. 13–36) entwickelt, die pädagogisches Handeln anleiten und seine Mittel normativ begrenzen soll. Empirisch zeigt sich, dass die Grundsätze der pädagogischen Moral – Überwältigungs- bzw. Indoktrinationsverbot und Pluralitätsgebot – auch operativ befolgt werden. In der Sachdimension sieht es so aus, als ob der Unterricht sich darauf beschränken kann, „Lernsequenzen ergebnisbezogen zu organisieren“ (vgl. Tenorth, 2006, S. 585), und seinen Anspruch auf Erziehung, selbst bei politisch-moralisch ambitionierten Inhalten, in der Erörterung von Geltungsfragen moralischer Gründe erfüllt sieht.

Dass das polemogene Potential moralisch konnotierter und mit Erziehungsansprüchen versehener Themen trotz ihrer Kognitivierung nicht gänzlich stillgestellt werden kann, zeigt sich daran, dass moralische Kommunikationssequenzen nicht zu vermeiden sind, wenn Schüler auf unausgesprochene moralische Unterstellungen und Erwartungen, die aus der Sache kommen, von sich aus im Modus moralischer Kommunikation reagieren. Aber auch in diesen Fällen ist zu beobachten, dass die Kommunikation unter Mithilfe aller Beteiligten die aufbrechenden Konflikte durch Kognitivierung wieder in den Modus moralfreier Kommunikation über Moral zurückzuführen sucht. Die Form Unterricht entschärft ersichtlich das Risiko, dass Bewertungen von Äußerungen der Schüler, auf die zielgerichteter Unterricht nicht verzichten kann, die Person des Schülers moralisch infrage stellen. Moralisch problematische Aneignungen des angebotenen Wissens werden im Gespräch nicht auf die ganze Person (den Menschen) zugerechnet, sondern ausschließlich als kognitive Fehler des Schülers behandelt und u. U. korrigiert. Ein schlechter Schüler ist noch kein schlechter Mensch.

Sozialdimension

Die Sozialdimension des Unterrichts referiert zunächst in sehr grundsätzlicher Weise auf die soziale Einbettung jeglicher Form vermittelnder Darstellung von Wissen. Die Darstellung/Vermittlung ist nicht nur an reziproke Rollen- und Kooperationserwartungen geknüpft, sondern in das Zeigen sind auch spezifische Modi der Adressierung und der Anerkennung eingelassen. Besonders sichtbar wird dies an der Bedeutung unterrichtlicher Bewertungsoperationen, mit denen Lehrpersonen zur Aneignung der Schüler Stellung beziehen. In diesen Bewertungen artikulieren sich einerseits die leistungsvermittelten Anerkennungsnormen des Unterrichts, andererseits geht es aus Schülersicht gerade bei der Bewertung von Wissen

immer auch um sie als Personen im Kollektivgefüge der Schulklasse. Beurteilt wird auch, als wer sie erscheinen können, dürfen, müssen und sollen.

Die Sozialdimension des Unterrichts erfasst sodann und in spezifischer Weise jene Elemente der Kommunikation, welche den Übergang von anderen Kommunikationsweisen und -kontexten zur themenbezogenen Kommunikation bewerkstelligen und die kontinuierliche Arbeit an der ‚Sache‘ erst ermöglichen. Unter den Bedingungen des verpflichtenden Charakters des Schulunterrichts und der klassenförmigen Beschulung ist ein störungsfrei-sachbezogener Unterricht keineswegs die Regel. Dass die Schüler gleichsam aus sich heraus – inspiriert vom Bildungsgehalt der Sache und seiner didaktischen Präsentation, wie im Ideal des ‚erziehenden Unterrichts‘ konzipiert – aufmerksam wären, kann nicht erwartet werden. Die unterschiedlichen Variationen der *peer*-Kommunikation (Breidenstein & Kelle, 2002) und Schüleraktivitäten, die in der ‚Peripherie‘ des Kerngeschäfts ‚Unterricht‘ ablaufen, bilden dagegen ein bedeutsames Irritationspotential für die themenbezogene Fortschreibung der Kommunikation. Nötig wird eine auf die Motivation und Kooperationsbereitschaft fokussierte Kommunikation, um seitens der Schüler Aufmerksamkeit zumindest in der Form eines funktionalen *commitments* zu gewährleisten, das in der Unterrichtskommunikation nicht als Störung erscheint. Das Kontingenzzpotential in der Sozialdimension besteht also im Kern in der permanenten Ungewissheit darüber, wie das spezifische Sozialverhältnis zwischen Lehrpersonen und Schülern sowie unter den Schülern selbst im Verlauf einer Stunde zu einem kommunikativen Ereignis wird, das die themenbezogene Kommunikation massiv beeinflusst.

Vor diesem Hintergrund bleibt der Unterricht bei einer Kognitivierung des Gegenstandes als Lösung für das Problem der erzieherischen Ermöglichung und Bestimmung von Lernen nicht stehen. Der Verzicht auf moralische Bewertung bezieht sich alleine auf die Einschränkung der Aneignungsweisen in der Sachdimension des Unterrichts, nicht aber in der Sozialdimension. Hier geht es um die motivationalen Voraussetzungen der Schüler, um die Disziplinierung ihrer Aufmerksamkeit (vgl. Kade, 2010, S. 90), welche die kontinuierliche Arbeit an der ‚Sache‘ erst ermöglicht. Empirisch lässt sich beobachten, dass sich Interventionen zur Motivierung und Disziplinierung an die Schüler in ihrer Rolle als Mitglieder der Organisation Schule richten. Durch Mitgliedschaft, mit der ein besonderes Gewalt- und Rechtsverhältnis konstituiert wird, sorgt der organisatorisch-institutionelle Rahmen (Zeit, Räume, Rollen, Fächer, Curricula/Schulbücher) dafür, dass die formalen Bedingungen für die Behandlung der Unterrichtsthemen definiert, ja ritualisiert sind und mit relativ geringem Aufwand aktiviert werden können.

Zeitdimension

Die Problemlösungen in der Sachdimension (Kognitivierung moralischer Inhalte und Konfliktvermeidung) und in der Sozialdimension (forcierte Anbahnung von

Aufmerksamkeit und Mitmachbereitschaft) sind noch keine Antwort auf das Wirkungsproblem. Sie gewährleisten lediglich die Fortsetzbarkeit des Unterrichts. Gerade die Tatsache, dass problematische Aneignungen von Wissen auf der kognitiven Ebene bearbeitet werden, zeigt, dass im Unterricht nicht auf kurzfristige Wirkungen gesetzt werden kann. Er ist auf Kontinuität und Dauer angelegt. Die Schüler besuchen den Unterricht über viele Jahre. Wiewohl die Form Unterricht unabhängig von den Personen besteht, die zeitweilig in den Komplementärrollen von Lehrer und Schüler inkludiert werden, wird der Unterricht als soziales System empirisch als Lehr-Lern-Gemeinschaft realisiert, zu der die Teilnehmer zum Zwecke des Lernens formiert werden. Schul- und Lebenszeit werden für eine organisatorisch bestimmte Zeitspanne in einer Gemeinschaft synchronisiert, um Erziehung erst zu ermöglichen. Die Teilnehmer erleben eine gemeinsame Lehr-Lern-Geschichte, die in dem Maße Teil ihrer Biographie und ihres Lebenslaufes wird, wie sie die Operationen des Systems mit vollziehen.

Die pädagogische Kommunikation arbeitet über einen längeren Zeitraum an einer sinnhaften Verkettung von flüchtigen, interaktionsbasierten Kommunikationsereignissen, die qua Organisation zusammengehalten werden. Die nach Fächern geordneten Sequenzen sind eingebunden in ein Curriculum. Der Lehrplan bringt das Lehren und Lernen in eine zeitliche Ordnung, welche die kindliche Entwicklung in emotionaler und kognitiver Hinsicht zu berücksichtigen sucht.

Man kann unter Bezugnahme auf kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien den Unterricht als einen Prozess verstehen, in dem die für relevant erachteten Wissensbestände aus dem kulturellen Gedächtnis einer Gesellschaft – curricular aufbereitet und didaktisch reduziert – für Zwecke des Lehrens und Lernens kommunikativ verfügbar gemacht werden (vgl. Proske, 2009). Dies geschieht nicht punktuell und für jede Unterrichtsstunde neu, sondern wird gerahmt von der Zeitordnung der Schule im Sinne einer Eigenzeit des Unterrichts – der Schulzeit –, die sich in Schulstunden, -tage, -wochen und schließlich Schuljahre gliedert. Die Gegenstände der Vermittlung finden ihre Form in zeitlich gestreckten Lehreinheiten und begegnen dem Schüler auf unterschiedlichem inhaltlichem Niveau gleich mehrfach in seiner Schulzeit.

Aber das Phänomen des Gedächtnisses kommt empirisch auch auf der operativen Ebene des Unterrichts vor. Das soziale System Unterricht hat sich mit einem eigenen Gedächtnis ausgestattet, über das ein (Klassen-)Buch, manchmal auch Protokoll geführt wird. Es ist das ‚soziale Gedächtnis‘ der Schulklasse als Lehr-Lern-Gemeinschaft, das für die Kontinuierung der Kommunikation im Unterricht verfügbar gehalten wird. Dazu können einzelne kommunikative Ereignisse im sozialen Gedächtnis der Klassengemeinschaft erinnert und wiederholt werden. Der temporäre Arbeitsspeicher des Unterrichts ist als ein personenunabhängiges Gedächtnis zu verstehen, in dem abgelegt ist, welches Wissen im Unterricht als ‚gewusst‘ unterstellt wird und der operativen Ebene des Unterrichts rekursiv als Strukturierungselemente für weitere Kommunikation zur Verfügung steht. Diese Strukturierungselemente beziehen sich zum einen auf die sachlichen Bezüge

des Unterrichts, d. h. auf die kognitiven und normativen Erwartungen, die an das bereits vermittelte Wissen geknüpft sind. Die Kommunikation kann auf thematische Sequenzen verweisen, die in der Vergangenheit oder der Zukunft liegen. Zum anderen können Bezüge auf die Sozialdimension des Unterrichts aufgerufen werden. Innerhalb der Klassengemeinschaft entsteht über die formale Rollenordnung des Unterrichts hinaus eine soziale Ordnung, die das Verhalten der einzelnen Teilnehmer aufgrund der gemeinsam verbrachten Schulzeit erwartbar macht und damit kontingenzeinschränkend wirkt. Diese kollektive Erfahrung erweist sich als Ermöglichungsbedingung von sachlichem Lernen und sozialer Kontrolle. Man arbeitet dann tatsächlich, wie Johann Friedrich Herbart schon vorgesehen hatte, mit Gewöhnung, also mit Redundanz, und setzt darauf, dass kognitive, soziale und moralische Erwartungen, die in diesem ‚temporären Arbeitsspeicher‘ des Systems Unterricht abgelagert sind, den Schülern als ein Angebot vor Augen stehen, zu dem sie sich verhalten können – und am Ende eines Bildungsprozesses auch verhalten müssen. Genau dieses Arrangement könnte als realistische Beschreibung eines über einen langen Zeitraum ausgedehnten Angebots-Nutzungsmodells gelten.

Das viel beschworene Wirkungs- bzw. Technologieproblem der Erziehung wird im sozialen System Unterricht gelöst, indem über institutionell-organisatorische Rahmungen thematische Kontinuität hergestellt, die Habitualisierung von Verhaltensnormen begünstigt und auf ständige Wiederholung gezielt, also letztlich auf Zeit gesetzt wird (vgl. Luhmann & Schorr, 1982, S. 32). Die didaktisch-methodische Ausgestaltung kurzfristiger und kleinschrittiger Lehr-Lern-Sequenzen, wie sie Gegenstand der Schul- und Unterrichtsforschung sind, ist vermutlich nicht ganz ohne Bedeutung, wohl kaum aber ausschlaggebend. Zielführend erscheint paradoxerweise die pädagogische Selbstbeschränkung der Mittel, wie sie dezidiert am Fehlen moralischer Bewertungen in politisch-moralischen Lernkontexten beobachtet werden konnte. Im Unterricht kann es nur um das Geschehen-Lassen („laissez faire“) von Lernen und erst auf lange Sicht um den Erwerb von Urteilsvermögen gehen. Weil man in der Schule Zeit hat, kann man selbst auf unangemessene kognitive und sozialmoralische Positionierungen der Schüler gelassen reagieren – und auf Sozialisation oder Bildung setzen.

Zum Nutzen einer kommunikationstheoretischen Perspektive für die Didaktik

Worin besteht der Ertrag einer kommunikationstheoretischen Perspektive auf Ordnungsbildungsprozesse im Unterricht für die didaktische Problemstellung? Die zwei zentralen didaktischen Aufgaben – (1) die *Analyse* bzw. *Beschreibung* unterrichtlicher Lehr-Lern-Prozesse und (2) deren *Konzeptualisierung* bzw. *planerische Gestaltung* (Prange, 2011, S. 184–185) – erlauben eine Strukturierung der Antwort:

- 1) Eine zentrale Leistung der kommunikationstheoretischen Beschreibung besteht darin, ein operatives, nicht präskriptives Verständnis von Unterricht theoretisch zu fundieren, das einen *realistischen Blick* auf die unterrichtliche Bedingungsökonomie gelingender wie misslingender pädagogischer Beeinflussung von Lernprozessen erlaubt. Insbesondere die unhintergehbare *Verknüpfung* der drei Sinndimensionen der Kommunikation: Sache/Thema, Sozialität/Beziehung und Zeit liefert der Allgemeinen Didaktik ein Beschreibungsschema, das sie in dieser interdependenten Perspektive bislang nur unzureichend verarbeitet hat, obwohl ihr die Einzeldimensionen durchaus vertraut sind (vgl. Herzog, 2002; Scholl, 2011). Die Auseinandersetzung mit den empirischen Prozessen der Ordnungsbildung von Unterricht unter Bedingungen von Kontingenz eröffnet der Allgemeinen Didaktik deutlich analytischere Anschlussmöglichkeiten an die Unterrichtsqualitätsforschung. Diese neigt, zumal in ihrer didaktischen Rezeption zu schnellen „Teachers should“-Rezepten richtigen Unterrichtshandelns (exemplarisch Helmke, 2003; Meyer, 2004), ohne dass ernsthaft die komplexen sozialen wie pädagogischen Voraussetzungen, aber auch Reichweiten bestimmter Unterrichtsarrangements zur Kenntnis genommen würden.
- 2) Die *Neujustierung* der Bedeutung *didaktischer Planung* für das Unterrichtsgeschehen kann als eine zweite zentrale Einsicht der kommunikationstheoretischen Beschreibung von Unterricht angesehen werden. Didaktische Planung wird hier als Element, nicht als Stellschraube der Unterrichtssteuerung angesehen, d. h. didaktisch begründete und geplante Beiträge der Lehrperson wie etwa Aufgaben sind genau wie jedes andere kommunikative Ereignis der nachträglichen Bestimmungslogik des Unterrichtsprozesses ausgesetzt.¹⁰ Sie müssen sich bewähren und können in quasi evolutionärer Weise Einfluss auf das Geschehen nehmen, indem sie bestimmte Anschlüsse wahrscheinlicher, andere unwahrscheinlicher machen (Meseth, Proske & Radtke, 2012, S. 226–227; vgl. auch Scheunpflug, 1999). Bezogen auf das kommunikative Unterrichtshandeln von Lehrpersonen impliziert dies ein didaktisches Verständnis, das Walter Herzog als „Theorie der Praxis“ (2002, S. 576–582) gekennzeichnet hat. Didaktisches Wissen wird hier als *Reflexion* bestimmt und von anwendbarer Technologie abgegrenzt. Es kommt dann zum Tragen, wenn die Eigendynamik der Unterrichtsereignisse nicht als bloße Störung angesehen wird, sondern in dieser die situations- und kontextgebundenen Gelegenheiten für pädagogisches Handeln erkannt werden, weil Reflexionskompetenz vorhanden ist.¹¹ Ein solch reflexiv gewendetes Verständnis didaktischen Wissens stünde dann auch nicht in der

10 In dem bereits eingangs erwähnten Forschungsfeld der empirischen Aufgabenanalyse wird deshalb zwischen dem didaktischen Aufgabenpotential, den *intendierten* Aufgabenerwartungen der Lehrperson und der *realisierten* Aufgabenqualität in der Unterrichtsinteraktion unterschieden (vgl. Blömeke et al., 2006, S. 339–340).

11 Mit seiner ihm eigenen Lakonik formuliert Niklas Luhmann: „So sorgfältig und systematisch die Vorbereitung sein mag: Unterrichten ist ein opportunistischer Prozess, und je mehr er sich nach den Gelegenheiten richtet, desto besser ist er“ (2002, S. 104–105).

Gefahr, als praktizistisch verkürzt kritisiert zu werden, insofern es die operative Eigenlogik der kommunikativen Ordnungen des Unterrichts, d. h. der Praxis ernst nehmen würde.

Literatur

- Baecker, D. (2005). *Form und Formen der Kommunikation*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Balzer, N. & Ricken, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem. Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer & C. Thompson (Hrsg.), *Anerkennung* (S. 35–87). Paderborn u. a.: Schöningh.
- Bayrhuber, H., Harms, U., Muszynski, B., Ralle, B., Rothgangel, M., Schön, L., Vollmer, H. & Weigand, H. (Hrsg.) (2012). *Formate fachdidaktischer Forschung. Empirische Projekte – historische Analysen – theoretische Grundlegungen*. Münster: Waxmann.
- Becker-Mrotzek, M. & Vogt, R. (2009). *Unterrichtskommunikation. Linguistische Analysemethoden und Forschungsergebnisse* (2., bearbeitete und aktualisierte Auflage). Tübingen: Niemeyer.
- Bennewitz, H. & Meier, M. (2010). Zum Verhältnis von Jugend und Schule. Ethnographische Studien zum Verhältnis von Peerkultur und Unterricht. In A. Brake & H. Bremer (Hrsg.), *Alltagswelt Schule* (S. 97–110). Weinheim/München: Juventa.
- Berdelmann, K. (2010). *Operieren mit Zeit. Empirie und Theorie von Zeitstrukturen in Lehr-Lernprozessen*. Paderborn u. a.: Schöningh.
- Bergmann, J. & Luckmann, T. (1999). Moral und Kommunikation. In Dies. (Hrsg.), *Kommunikative Konstruktion von Moral. Struktur und Dynamik der Formen moralischer Kommunikation* (S. 13–36). Wiesbaden: VS.
- Blömeke, S., Risse, J., Müller, C., Eichler, D. & Schulz, W. (2006). Analyse der Qualität von Aufgaben aus didaktischer und fachlicher Sicht. *Unterrichtswissenschaft*, 34(4), 330–357.
- Bohl, T., Kleinknecht, M., Batzel, A. & Richey, P. (2012). *Aufgabenkultur in der Schule. Eine vergleichende Analyse von Aufgaben und Lehrerhandeln im Hauptschul-, Realschul- und Gymnasialunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Bonnet, A. (2007). „Hol’s dir da hinten raus und halt die Klappe!“. Von Kooperation in aufgaben-basierten Lernumgebungen im Chemieunterricht, ihrem Scheitern und wie man beides erforschen kann. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 87–108). Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht. Ethnographische Studien zum Schülerjob*. Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887.
- Breidenstein, G. & Kelle, H. (2002). Die Schulklasse als Publikum. Zum Verhältnis von Peer Culture und Unterricht. *Die Deutsche Schule*, 94(3), 318–329.
- Coulthard, J. & Sinclair, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. London: Oxford University Press.

Professionstheoretisch wäre zu ergänzen: Auch Gelegenheiten müssen erst einmal wahrgenommen und verstanden werden.

- Falkenberg, M. & Kalthoff, H. (2008). Kommunikation unter Anwesenden: Lehrer – Schüler – Medien. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie, Bd. 2* (S. 909–930). Wiesbaden: VS.
- Hausendorf, H. (2008). Interaktion im Klassenzimmer. Zur Soziolinguistik einer riskanten Kommunikationspraxis. In H. Willems (Hrsg.), *Lehr(er)buch Soziologie. Bd. 2* (S. 931–957). Wiesbaden: VS.
- Helmke, A. (2003). *Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern*. Seelze: Kallmeyer.
- Herzog, W. (2002). *Zeitgemäße Erziehung. Die Konstruktion pädagogischer Wirklichkeit*. Weilerswist: Velbrück.
- Hogrefe, J., Hollstein, O., Meseth, W. & Proske, M. (2012). Die Kommunikation von Urteilen im Unterricht. Zwischen der Bildung und der Beurteilung von Urteilen und deren Folgen. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 1, 7–29.
- Kade, J. (2010). Aufmerksamkeitskommunikation. Zu einem erziehungswissenschaftlichen Grundbegriff. In K. Amos, W. Meseth & M. Proske (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 75–99). Wiesbaden: VS.
- Kalthoff, H. (2008). Einleitung: Zur Dialektik von qualitativer Forschung und soziologischer Theoriebildung. In S. Hirschauer, H. Kalthoff & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie. Die Relevanz qualitativer Forschung* (S. 8–38). Frankfurt: Suhrkamp.
- Kieserling, A. (2004). *Selbstbeschreibung und Fremdbeschreibung. Beiträge zur Soziologie soziologischen Wissens*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Krummheuer, G. (2007). Kooperatives Lernen im Mathematikunterricht der Grundschule. In K. Rabenstein & S. Reh (Hrsg.), *Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht* (S. 61–86). Wiesbaden: VS.
- Lüders, M. (2003). *Unterricht als Sprachspiel. Eine systematische und empirische Studie zum Unterrichtsbegriff und zur Unterrichtssprache*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, M. (2011a). Forschung zur Lehrer-Schüler-Interaktion/Unterrichtsinteraktion. In E. Terhart, H. Bennewitz & M. Rothland (Hrsg.), *Handbuch der Forschung zum Lehrerberuf* (S. 644–666). Münster: Waxmann.
- Lüders, M. (2011b). Die Sprachspieltheorie des Unterrichts. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 175–188). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Lüders, M. (2012). Der Unterrichtsbegriff in pädagogischen Nachschlagewerken. Ein empirischer Beitrag zur disziplinären Entwicklung der Schulpädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(1), 109–129.
- Luhmann, N. (1981). Wie ist soziale Ordnung möglich? In N. Luhmann, *Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft. Band 2* (S. 195–285). Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme. Grundriss einer allgemeinen Theorie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2002). *Das Erziehungssystem der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. & Schorr, K.-E. (1982). Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik. In Dies. (Hrsg.), *Zwischen Technologie und Selbstreferenz* (S. 11–40). Frankfurt: Suhrkamp.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lessons. Social Organisation in the Classroom*. Cambridge/Mass.: Harvard University Press.

- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2011). Was leistet eine kommunikationstheoretische Modellierung des Gegenstandes „Unterricht“? In Dies. (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 223–241). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meseth, W., Proske, M. & Radtke, F.-O. (2012). Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(2), 223–241.
- Metz, K., Maier, U., Kleinknecht, M., Bohl, T. & Hoppe, H. (2012). Einsatz eines fächerübergreifenden Kategoriensystems zur Analyse von Aufgaben im Fach Deutsch. In A. Ballis & A. Peyer (Hrsg.), *Lernmedien und Lernaufgaben im Deutschunterricht. Konzeptionen und Analysen* (S. 25–48). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Meyer, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen.
- Nassehi, A. (2003). *Geschlossenheit und Offenheit. Studien zur Theorie der modernen Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Nassehi, A. (2008). Rethinking Funktionalism. Zur Empiriefähigkeit systemtheoretischer Soziologie. In H. Kalthoff, S. Hirschauer & G. Lindemann (Hrsg.), *Theoretische Empirie* (S. 79–106). Frankfurt: Suhrkamp.
- Nunner-Winkler, G. (2009). Prozesse moralischen Lernens und Entlernens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 55, 528–548.
- Oelkers, J. (2000). Anmerkungen zur Reflexion von „Unterricht“ in der deutschsprachigen Pädagogik des 20. Jahrhunderts. In D. Benner & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Bildungsprozesse und Erziehungsprozesse im 20. Jahrhundert*. 42. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. (S. 166–185). Weinheim: Beltz.
- Pauli, C. (2010). Klassengespräche – Engführung des Denkens oder gemeinsame Wissenskonstruktion selbstbestimmt lernender Schülerinnen und Schüler? In: T. Bohl, K. Kantsteiner-Schänzlin, M. Kleinknecht, B. Kohler & A. Nold (Hrsg.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht* (S. 145–161). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Prange, K. (2011). Didaktik und Methodik. In J. Kade, W. Helsper, C. Lüders, B. Egloff, F.-O. Radtke & W. Thole (Hrsg.), *Pädagogisches Wissen* (S. 183–188). Stuttgart: Kohlhammer.
- Proske, M. (2003). Pädagogische Kommunikation in der Form Schulunterricht. In D. Nittel & W. Seitter (Hrsg.), *Die Bildung des Erwachsenen. Erziehungs- und sozialwissenschaftliche Zugänge* (S. 143–164). Bielefeld: Bertelsmann.
- Proske, M. (2009). Das soziale Gedächtnis des Unterrichts: Eine Antwort auf das Wirkungsproblem der Erziehung? *Zeitschrift für Pädagogik*, 55(5), 796–814.
- Proske, M. (2011). Wozu Unterrichtstheorie? In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 9–22). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Proske, M. (2013). Die Ordnung des Unterrichts. Oder zum Nutzen einer kommunikationstheoretischen Beschreibung von Unterricht für die Allgemeine Didaktik. In T. Bohl, U. Hanke, B. Koch-Priewe & K. Zierer (Hrsg.), *Neuere Ansätze in der Allgemeinen Didaktik. Jahrbuch für Allgemeine Didaktik 2013* (S. 147–160). Baltmannsweiler: Schneider.
- Proske, M. (2014). Didaktische Planung aus Sicht einer kommunikationsbasierten und kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie. In G. Büttner, H. Mendl, O. Reis & H. Roose (Hrsg.), *Religionsunterricht planen. Jahrbuch für konstruktivistische Religionsdidaktik* 5. (S. 39–53). Babenhausen: Lusa.
- Reh, S. (2010). Individualisierung und Öffentlichkeit. Lern-Räume und Subjektivationsprozesse im geöffneten Grundschulunterricht. In S. K. Amos, W. Meseth & M. Proske

- (Hrsg.), *Öffentliche Erziehung revisited. Erziehung, Politik und Gesellschaft im Diskurs* (S. 33–52). Wiesbaden: VS.
- Richert, P. (2005). *Typische Sprachmuster der Lehrer-Schüler-Interaktion. Empirische Untersuchung zur Feedbackkomponente in der unterrichtlichen Interaktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rothland, M. (2008). Allgemeine Didaktik – disziplinäre Bestimmungen zwischen Willkür und Pragmatismus, Theorie und Praxis. In M. Meyer, M. Prenzel & S. Hellekamps (Hrsg.), *Perspektiven der Didaktik. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Sonderheft 9* (S. 173–185). Wiesbaden: VS.
- Scheunpflug, A. (1999). Evolutionäre Didaktik. Ein Entwurf aus system- und evolutions-theoretischer Sicht. In H. G. Holtappels & M. Horstkemper (Hrsg.), *Neue Wege in der Didaktik? Analysen und Konzepte zur Entwicklung des Lehrens und Lernens. Die Deutsche Schule. 5. Beiheft* (S. 169–185). Weinheim: Juventa.
- Schneider, W.-L. (2004). Die Unwahrscheinlichkeit der Moral: Strukturen moralischer Kommunikation im Schulunterricht über Nationalsozialismus und Holocaust. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Schule und Nationalsozialismus: Anspruch und Grenzen des Geschichtsunterrichts* (S. 205–234). Frankfurt: Campus.
- Scholl, D. (2011). Der Unterrichtsbegriff in allgemeindidaktischen Theorien. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 37–49). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tenorth, H.-E. (2006). Professionalität im Lehrerberuf. Ratlosigkeit der Theorie, gelingende Praxis. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 9(4), 573–582.
- Zaborowski, K., Meier, M. & Breidenstein, G. (2011). *Leistungsbewertung und Unterricht. Ethnographische Studien zur Bewertungspraxis in Gymnasium und Sekundarschule*. Wiesbaden: VS.

Matthias Proske
 Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität zu Köln
 Institut für Allgemeine Didaktik und Schulforschung
 Innere Kanalstraße 15
 50823 Köln
 M.Proske@uni-koeln.de

Hermann J. Kaiser

Paradigma versus Denkstil

Modi systematischer Historiographie in der Musikpädagogik¹

Dimensions of historiography – Paradigma versus thought-style

With regard to historical developments, particularly to changes in sciences, humanities and social sciences, we are used to looking at them as rather isolated events, persons and facts. Normally they are conceived of as succeeding one another within a certain time span, which started in the past and ends somewhere in the future. I would like to propose that we conceive historical events as essentially constituted by concomitant events, facts and persons. (Perhaps one could call it a “horizontal view” or “lateral view”.) Proceeding this way, one needs a criterion which brings together the diverse events, facts, and so forth, so that they can be a subject of research. In 1962 Thomas S. Kuhn suggested such a criterion, referred to as “Paradigma”; in 1935 Ludwik Fleck, a Polish author, developed the concept of “Denkstil” (thought-style). In this lecture both models are discussed with regard to their benefit for historical research in music education.

Einführung

Es gibt im Fach Musikpädagogik prominente Beispiele der Dokumentation ihrer Geschichte (u. a. Schünemann, 1928/1968; Gruhn, 1993). Durch die folgenden Darlegungen will ich mich keineswegs in diesen hehren Kreis maßgeblicher Aufarbeitungen wichtiger Personengeschichten und Ereignisse unseres Faches hineinschmuggeln. Vielmehr geht es mir um ein Votum für das *Querlesen*² von (Wissenschafts-)

- 1 Die folgenden Darlegungen eröffneten die neu gegründete Reihe der AMPF-Lectures auf dem AMPF-Kongress 2014 in Neuwied. Der Vortragsduktus wurde beibehalten.
- 2 Der Begriff *Querlesen* meint hier keinesfalls jene Form des Lesens, wie es zum schnellen Durchlesen, als Überfliegen eines Textes, häufig praktiziert wird. Das *Querlesen* ist im übergreifenden Sinne im Kontext der Frage nach dem ‚Sinn der Geschichte‘ zu sehen. Was mit dieser Perspektive im Hinblick auf das *Querlesen* gemeint ist, hat der Tübinger Philosoph Walter Schulz 1972 einleuchtend auf den Punkt gebracht. Es gehe heute nicht mehr darum, Gesamtdeutungen der Geschichte im Ganzen zu geben, sondern das Sinnproblem vom Aspekt des situationsbezogenen Handelns her anzugehen. Eine derartige Perspektive bedeutet keineswegs eine Ausklammerung des „Sechsten

Geschichte. Dieses nimmt weder Autoren noch Werke noch Ereignisse einer chronologischen Perspektive entlang auf, sondern sucht – auf dem Hintergrund zeitlicher Eingrenzung – in wissenschaftsgeschichtlichen Ereignissen sowie deren literarischen Dokumentationen nach wechselseitiger Beeinflussung und gegenseitiger Bestimmtheit. Als Hilfe für die Erfassung solch wechselseitiger Bestimmtheit und Beeinflussung dient seit den 60er Jahren des vergangenen Jahrhunderts ein Modell, das unter dem Begriff *Paradigma* Bedeutung gewonnen hat. Eine andere Vorstellung, obgleich zunächst kaum in ihrer Bedeutung wahrgenommen, hat inzwischen zunehmend Resonanz gefunden und bestimmt unter dem Begriff des *Denkstils* (und der ihn tragenden Wissenschaftlergemeinschaft des *Denkkollektivs*) ganz wesentlich die wissenschaftstheoretische Diskussion.

Was aber ist genauer mit dem *Querlesen*³ von Geschichte gemeint, das die *liniare* Orientierung von Wissenschaftsgeschichtsschreibung aus meiner Sicht komplettieren müsste? Wir sind es gewohnt, geschichtliche Ereignisse, Sachverhalte, Lebensgeschichten von Personen sowie die Institutionengeschichte sozialer Gruppierungen vorrangig unter Gesichtspunkten zu lesen wie: Woher kommt das ...? Welche Züge des Vergangenen lassen sich – das gegenwärtige Ereignis, das Handeln von Zeitgenossen usf. als beeinflussend, sogar bestimmend (o. ä.) – dingfest machen? Usf. Wir fragen auch, welche Zukünftiges bestimmende Kraft hat das gegenwärtige Ereignis, die bestimmte Person bzw. Personengruppe. Kurz: Wir sind zuvörderst geneigt, linear nach dem Modell eines Zeitstrahls, der aus der Vergangenheit kommt und in die Zukunft weist, zu denken. (Diese Form des Denkens hat ursprünglich sicherlich etwas mit unserer Endlichkeit zu tun. Von hier aus ist m. E. die offenkundige Dominanz unseres Denkens und Empfindens ‚nach vorne‘ zu verstehen.) *Querlesen* heißt demgegenüber, die Abhängigkeit, die Bestimmung von Ereignissen und deren Modifikation durch Gleichzeitiges zu bedenken und zu erforschen.

Sinnes“, des historischen Sinnes, „dessen Anliegen es ist, das Gegenwärtige von seiner Vergangenheit her genetisch zu begreifen“ (Schulz, 1972, S. 596). Die Genese historischer Erscheinungen zeigt diese einerseits als aus der Vergangenheit kommend in die Zukunft sich entwerfend. Diese Erscheinungen als jeweils real gegenwärtige sind aber nur unter Einbeziehung des gleichzeitig ‚Nebenher-Geschehenden‘ zu denken und dementsprechend zu erforschen. Dieses ‚Nebenher-Geschehende‘ hat seinerseits jedoch auch eine spezifische Genese. Insofern tritt die Genese des ‚Nebenher-Geschehenden‘ vermittelt, aber für diese konstitutiv, in die aktuelle – zu analysierende, verstehende, erforschende – historische Erscheinung ein. Historische Erscheinungen stellen daher Schnittpunkte von Linearität und Lateralität dar. Querlesen heißt infolgedessen: komplettierende Aufarbeitung der linear gedachten Entwicklung von historischen Ereignissen durch jene Ereignisse, die zeitgleich – gewissermaßen parallel zu diesen – verlaufen (vonstatten gehen). Unbeschadet von dieser Lese- bzw. Forschungsrichtung bleibt die Vorstellung der linearen Genese historischer Erscheinungen.

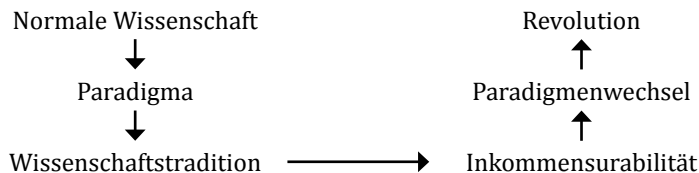
- 3 Die Nähe zum Begriff der „Lesbarkeit der Welt“ von Hans Blumenberg ist beabsichtigt. Eine Entfaltung dieser Nähe kann aber aus nachvollziehbaren Gründen an dieser Stelle nicht erfolgen.

Nun ist der Begriff Gleichzeitiges recht unbestimmt. Gleichzeitiges ist sowohl zur Vergangenheit als auch zur Zukunft hin offen; es kommt aus der Vergangenheit und zeigt zugleich auf Zukünftiges. Diese faktische Offenheit der Ereignisse, Erzählungen, Re-Konstruktionen usf. zwingt dazu, sie zum Zwecke genauerer Kenntnisnahme heuristisch zu ‚begrenzen‘. Erst dann können gehaltvolle Aussagen über sie gemacht werden. Diese Eingrenzung kann nur sinnvoll mit Hilfe eines Kriteriums erfolgen. Das heißt weiterhin, wir sind darauf verwiesen, nach einem methodischen Instrument zu suchen, das die Sinnbildung ermöglicht, indem es Zeitschnitte vollziehen lässt, die konkret ‚mit geschichtlichem Material gefüllt‘ sind.

Zu Beginn der sechziger Jahre des vergangenen Jahrhunderts ist ein solches Instrument unter dem Begriff *Paradigma* angeboten worden. Es konkurriert mit einem beträchtlich früher entwickelten, dem des *Denkstils* (und zugehörigem *Denkkollektiv*, jener Personengruppe, jener sozialen Einheit, die sich als Träger eines Denkstils versteht bzw. verstanden werden muss). Beide Instrumente und ihre methodischen Leistungen sind Gegenstand der folgenden Darlegungen.

Der Paradigma-Begriff

Vier Begriffe sind es, die den Horizont der Kuhnschen Darlegungen abstecken: *Normale Wissenschaft*, *Paradigma*, *Paradigmenwechsel* und *Inkommensurabilität*. Diese Begriffe lassen sich einander zuordnen, so dass sowohl eine waagerechte als auch senkrechte Ordnung erkennbar wird:



Den Hintergrund der Kuhnschen Überlegungen bildet die Frage nach Anlass und Form der Übergänge, der Modifikationen, der Wechsel von Basisorientierungen innerhalb der Wissenschaften. *Grundlage* bildet die Vorstellung von einer ‚normalen Wissenschaft‘. Normale Wissenschaft meint dabei zweierlei, Orientierungspunkt, aber auch Norm. Für ‚normale (→ normierende) Wissenschaft‘ ist entscheidend, dass sie auf wissenschaftlichen Leistungen einer bestimmten Gemeinschaft von Forschern beruht, die Grundlage (Grundorientierung) für deren eigene Arbeit bildet; gleichzeitig wirkt sie aber auch *normierend*, als sie zunächst den (methodischen und qualitativen) Maßstab wissenschaftlichen Arbeitens einer bestimmten Disziplin zu einer gewissen Zeit abgibt. Das heißt: So und nicht anders hat *man* zu verfahren, wenn man zum Kreis der anerkannten Wissenschaftler zählen will. Daher formuliert Kuhn, dass der Begriff „normale Wissenschaft“ eine Forschung meint, „die fest auf einer oder mehreren wissenschaftlichen Leistungen der Ver-

gangenheit beruht“ (Kuhn, 1962/1973, S. 28). Diese Leistungen werden von einer bestimmten wissenschaftlichen Gemeinschaft eine Zeitlang als mehr oder weniger verbindliche Grundlagen für ihre weiteren Arbeiten anerkannt. Die zuvor bereits angesprochene im Hinblick auf Problemstellungen, Methoden usw. normierende Kraft gewinnen diese Leistungen auf Grund ihres *exzeptionellen* Charakters, der

1. eine beständige Gruppe von Anhängern anzuziehen vermag.
2. Gleichzeitig aber sind diese Leistungen nicht hermetisch verschlossen, denn dieses würde Wissenschaft(en) zum Erliegen bringen. Sie müssen deshalb so beschaffen sein, dass sie – im von ihnen definierten Rahmen – weitere Forschungen ermöglichen, also offene Fragen zur Lösung gewissermaßen anbieten (Kuhn, 1962/1973, S. 28).

Wissenschaftliche Leistungen, welche die Kriterien 1. und 2. erfüllen, nennt Kuhn Paradigmata (Sing. Paradigma). Durch die Wahl dieses Begriffes soll deutlich gemacht werden, dass einige anerkannte Beispiele für konkrete wissenschaftliche Praxis – Beispiele, die Gesetze, Theorien, Anwendungen und Hilfsmittel einschließen – Modelle abgeben, aus denen bestimmte festgefügte Traditionen wissenschaftlicher Forschung erwachsen. Daher kann man sagen, dass Paradigmata, genauer: ihre Herausbildung, „Zeichen der Reife in der Entwicklung eines besonderen Fachgebietes darstellen“ (Kuhn, 1962/1973, S. 30).

Paradigmata haben zwei Funktionsbereiche, die eng miteinander verwoben sind. Sie dienen a) den Wissenschaften als Wissenschaften und b) gleichzeitig den einzelnen darin tätigen Wissenschaftlern.

Zu a)

1. Paradigmata geben Relevanzkriterien vor. Sie sagen, was wichtig und was unwichtig ist.
2. Damit ermöglichen sie, Fakten zusammenzutragen, welche die darauf folgende Entwicklung kennzeichnen; denn
3. sie motivieren, d. h. sie geben Gründe dafür an, nach weiteren, u. U. bislang nicht gesehenen (versteckten Formen von) Informationen zu suchen. Entfielen dieses, würde wissenschaftliche Entwicklung stagnieren.
4. Ein Paradigma ermöglicht die Entwicklung (Fortentwicklung) von Technologien (z. B. Interpretationswegen, -zugriffen usw.) innerhalb eines bestimmten Rahmens und
5. ermöglicht Kritik neuer, hinzukommender Entwicklungen (neuer Begriffe, behaupteter Sachverhalte usw.).

Zu b)

Für den je einzelnen Forscher, wie auch für Forschergruppen, bieten Paradigmata nicht hoch genug zu veranschlagende ‚Vorteile‘:

1. Der Forscher ist nicht gezwungen seine Arbeiten (immer erneut) in dem paradigmatisch gesicherten Umkreis zu verorten.
2. Der Forscher kann sich bei seinen Arbeiten immer auf schon bekanntes Wissen, ein Methodenreservoir usf. beziehen. Er braucht nicht immer wieder ‚ab ovo‘ zu beginnen.
3. Der Forscher braucht hinsichtlich der Abnehmer seiner Forschungen nicht an den Uninformierten denken. Er kann sich dagegen auf die (sublime) Kenntnis des Paradigmas durch seine Fachkollegen verlassen. Das heißt, er kann sich in hoch spezialisierten und differenzierten Arbeiten (Artikeln) an seine durch ein gemeinsames Paradigma verbundene Forschergruppe wenden.

In den bisherigen Darstellungen dessen, was unter dem Begriff *Paradigma* zu verstehen ist und welche Funktion(en) er innerwissenschaftlich hat, ist noch nicht auf eine ihm innewohnende Problematik hingewiesen, gewissermaßen seine Kehrseite thematisiert worden.

In erster Näherung lässt sich *generalisierend* festhalten: In allem Wo, Wann und in welcher Weise sich etwas als sachgerecht, relevant und legitim (Begründungsmodus), perspektivisch hilfreich/erfolgreich erweist bzw. als solches behauptet wird, wird immer zugleich auch etwas ausgeklammert. Man kann sagen, Paradigmata haben in zweifacher Hinsicht *Definitionsmacht*. Sie sagen, was zu tun ist, und klammern gleichzeitig aus. Diese Ausklammerungen beziehen sich auf:

1. Sachverhalte/Problematiken, darunter auch historische Vorgaben,
2. methodische Zugriffe,
3. Personen (zuvor als bedeutsam für das Fach angesehen, gegenwärtig als ‚überholt‘ etikettiert).

Ein Beispiel dafür bietet die Erziehungswissenschaft der 60er und 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts. Die sogenannte *empirische Wende* in dieser Zeit verschob Interessenslagen, Publikationsstrategien, historische Bezugnahmen usf. von einer geisteswissenschaftlichen Orientierung hin zur empirischen Erforschung pädagogischer Lern- und Lehrfelder. Das zeigt sich u. a. in der reduzierten Dominanz historisch-hermeneutischer Tradition einerseits, andererseits in der Bevorzugung amerikanischer Forschungen mit betont empirischem Zuschnitt, in der Abkehr von Begründungsfragen der Erziehungswissenschaft hin zu Unterrichtsforschung und Forschungen in sozialpädagogischen Bereichen sowie in der Abwendung vom Bildungsbegriff und der Hinwendung zu dessen sozialwissenschaftlichen theoretischen Äquivalenten.

Diese Überlegungen führen zu einem wichtigen Problem der epistemologischen Wissenschaftsgeschichtsschreibung, zu der Frage nämlich: Es gibt *Paradigmenwechsel*. Wodurch werden sie initiiert? Die Gültigkeit eines Paradigmas ist bei allen wissenschaftlichen Forschungen (und Forschern) zunächst (implizit) unbefragt vorausgesetzt. Bei allen Forschungen vor dem Hintergrund des in der Disziplin

geltenden Paradigmas geht es um die Verfeinerung des Wissens, Präzisierung der Ergebnisse vorliegender Forschungen, Ausweitung ihrer möglichen Reichweite. Dieses soll gelingen über die weitere Differenzierung der fachspezifischen Begrifflichkeit, u. a. begleitet von der Entwicklung eines esoterischen, nur den Spezialisten zugänglichen Vokabulars. All dieses führt dazu, dass sich durch diese Professionalisierung die Wissenschaftlergemeinschaft zunehmend vom gemeinen Sprachgebrauch verabschiedet und sich damit – sozialtheoretisch gesehen – wenigstens teilweise aus den Kommunikationsgemeinschaften des Alltags herauswindet. Das ist die eine Seite der Medaille. Die andere ist die zunehmende Beschränkung des Gesichtskreises der Wissenschaftler. Das heißt, die o. g. Professionalisierung führt zu einer Fixierung der paradigmatischen Grenzziehungen. Dadurch werden Paradigmata aber zugleich zunehmend empfindlich gegenüber *Irritationen*, die *von außen*, aber auch *von innen* kommen. (Beispiel für Irritation *von außen* im musikpädagogischen Bereich: Adorno mit seinen Thesen gegen die musikpädagogische Musik. Reaktion der Musikpädagogen: Wütende Attacken auf Adorno. Irritation *von innen*: Theodor Warner. Reaktion weitestgehend: Totschweigen.) Irritationen können, wenn sie stark genug und dauerhaft sind, zu einem Paradigmenwechsel führen, der von außen gesehen als Revolution erscheint/erscheinen mag.

Der Paradigma-Begriff und die musikpädagogische Diskussion der 50er und 60er Jahre des vergangenen Jahrhunderts – ein Beispiel

Wenn es darum geht, das (oder die) Paradigma(ta) einer mehr oder weniger umgrenzten wissenschaftlichen Epoche mit einer bestimmten Ansammlung von wissenschaftlichen Forschungsfragen und Deutungsformen zu bestimmen, dann empfiehlt es sich, jenen Augenblick zu suchen, an dem das Paradigma ‚kippt‘. Denn hier findet sich jene Nahtstelle, an der das Paradigma noch gültig ist, d. h. die Arbeit der Wissenschaftler, deren Wahrnehmungs-, Sicht- und Handlungsweisen zwar noch bestimmt; gleichzeitig aber droht von innen oder von außen bereits jene Irritation, die letztlich die Kraft des Paradigmas außer Kraft setzen wird und ein neues Paradigma an seine Stelle treten lässt, häufig lange nicht bemerkt, doch subkutan bereits wirksam.

Um das zuvor Gesagte zu verdeutlichen, gehe ich – weil voraussichtlich bei meinen Zuhörern ausreichend bekannt – in jene Zeit zurück, in der das Paradigma der Musischen Bewegung, der Jugendmusikbewegung usf. brüchig wird, und verfolge dann das Aufkommen neuer Strömungen. Es geht um den Zeitraum vom Beginn der 50er bis hinein in die 70er Jahre des vergangenen Jahrhunderts. In klassischer Terminologie: Gegenstand des Interesses ist das, was Kuhn „Paradigmenwechsel“ genannt hat. Wie dieser Begriff anzeigt, steht nicht die historische Realität der Musischen Bewegung/Erziehung zur Debatte, sondern deren Theorien bzw. Theo-

rieversatzstücke. Erinnert sei an die vier einander wechselseitig durchdringenden zentralen Ebenen musischen Gedankenguts: *Gemeinschaft*, *der neue Mensch*, *Musik* sowie *(Jugend)Kultur*.

Die Infragestellung des ‚musischen Paradigmas‘ tritt massiv im Jahr 1954 auf, und zwar von zwei Seiten. In dieser Zeit wurden sowohl von außen als auch von innen ‚Angriffe‘ auf bis dahin fraglos geltende Wahrnehmungsweisen, methodisches Verarbeitungswissen sowie Normsetzungen für wissenschaftliches Arbeiten vorgetragen. Diese Irritationen zeigten ihre offenkundige Wirkung jedoch erst in den 60er Jahren und später. Gefährlich waren diese Irritationen deshalb, weil einer ihrer Autoren aus intimer Kenntnis der Einzelheiten der Musischen Bewegung seine Kritik formulieren konnte und diese auch dementsprechend vorbrachte (Theodor Warner). Ganz anders dagegen jene Kritik, die von außen gegen Praxis und Theorie der Musischen Bewegung vorgetragen wurde: Sie kam von Adorno, dessen Kritik die Andienung der Jugendmusikbewegung an den Faschismus diskreditierte. Ihre zentrale Wirkung beruht m. E. allerdings darauf, dass sie – bis in unsere Tage – als Berufungsinstanz für eine berechnete, aber keineswegs immer differenzierte musikpädagogische Kritik an der Jugendmusikbewegung fungiert.

Der Paradigma-Begriff und die mit ihm verbundenen weiteren Vorstellungen wie Paradigmenwechsel, wissenschaftliche Revolution usw. waren zuvor ohne Vorbehalt auf musikpädagogische Theorie angewandt worden. Dass dieses keinesfalls unproblematisch ist, sollen die folgenden Überlegungen zeigen. (Daher sind die Begriffe Paradigma, Paradigmenwechsel usw. im Folgenden *zunächst* mit einem Vorbehalt zu lesen, der innerhalb dieses Kapitels zunehmend aufgelöst wird.)

Unverständlich bleibt, weshalb die Fundamentalkritik am ‚musischen Paradigma‘ von Adorno und Warner *nicht unmittelbar* über einen Paradigmenwechsel zu einem neuen Paradigma führte. Denn aus meiner Sicht entstand etwas Ähnliches wie ein ‚Paradigma‘ erst in den 60er, 70er und 80er Jahren des vergangenen Jahrhunderts. Wenn diese Behauptung stimmt, dann ergeben sich 1. eine Problematisierung der Tauglichkeit des Paradigma-Begriffes und 2. die Frage nach dem, womit in dieser Zeit die wissenschaftliche Musikpädagogik sich abmühte.

Zu 1.

Wie zuvor angeführt, lässt sich der Paradigma-Begriff bei Kuhn nicht ohne die flankierenden Begriffe *Paradigmenwechsel*, *Inkommensurabilität*, *Irritation*, *normale Wissenschaft*, *wissenschaftliche Revolution* denken. Legt man diese Begrifflichkeit auf unsere Fragestellung an, dann muss man feststellen/festhalten: 1. Es gibt eine massive In-Frage-Stellung eines ‚alten‘ (vorhandenen) Paradigmas. 2. Dieses alte Paradigma wird nicht sofort durch ein anderes, neues Paradigma ersetzt. 3. Der Begriff Inkommensurabilität greift hier nicht; höchstens insofern, als *eine andere Form* der Inkommensurabilität geltend gemacht wird. Die Theorie einer gängigen Praxis, jene der Musischen Erziehung, wird als dem Begriff einer humanen, aufgeklärten Gesellschaft zuwiderlaufend entlarvt. Auch mit großzügiger Interpretation des Begriffs *wissenschaftliche Revolution* lässt sich für die Zeit im Anschluss an

Adorno und Warner keine wissenschaftliche *Revolution* erkennen. Wohl kann man konzeptionelle Veränderungen – die zum Teil *unkoordiniert* auftreten – konstatieren. Sie erscheinen allerdings, wie bereits gesagt, erst im Laufe der 60er/70er und 80er Jahre. Dann erst verdichten sie sich zu etwas, das man jedoch auch dann kaum mit dem Begriff Paradigma belegen könnte.

Zu 2.

Die Zeit zwischen Adorno/Warner und den 60er/70er Jahren ist angefüllt mit dreierlei Bemühungen: 1. der direkten oder indirekten Weiterführung der Musischen Erziehung; 2. der Aufarbeitung der musischen Vergangenheit in deskriptiver und/oder kritischer Intention (Günther, Seidenfaden u. a.); 3. der Wahrnehmung und ansatzweisen Verarbeitung der aus einem anderen Begriff von Lernen entspringenden empirischen Sozialforschung (insbesondere der Erziehungswissenschaft der 60er Jahre).

Der fundamentale Anstoß zu einem weit gefächerten Neudenken kommt aus der amerikanischen Curriculumforschung (Bloom, Krathwohl, Masia u. a.; Lernziel-forschung) und deren Adaption in der Bundesrepublik. Den Hintergrund dieser Entwicklung bildet ein wesentlich verändertes Verständnis der menschlichen Aneignung der natürlichen und sozialen Welt. Gegenüber einem interpretierenden Zugriff auf Welt und Sozietät rückt der Begriff des ‚Lernens‘ – und seine Kontextualitäten wie Lernprozess, Lernfähigkeit, Lernerfahrungen, Lernzuwachs, Lernleistungen, Steuerung und Steigerung von Lernleistungen, Lehrverfahren usw. – ins Zentrum wissenschaftlicher Aufmerksamkeit. (Man kann von einer sozialwissenschaftlich dimensionierten Wende der pädagogischen Wissenschaften sprechen.) Das implizierte eine grundlegend veränderte Sicht auf Dinge, Sachverhalte und menschliches Handeln. Sie wurden weniger Objekte der Interpretation als vielmehr ‚Gegenstände‘ einer angemessenen Beschreibung und (empirischen) Erfassung ihrer konstitutiven Momente. Diesen Entwicklungen konnte sich auf die Dauer auch die Musikpädagogik jener Zeit nicht verschließen.

Man kann nicht übersehen, dass die zuvor genannten Prozesse zum Teil nebeneinander herliefen. Dieses im Blick lässt sich festhalten:

1. Mehrere Stränge wissenschaftlicher Forschung, wissenschaftlichen Nachdenkens laufen nebeneinander her.
2. Diese Stränge müssen keineswegs parallel zueinander laufen, im Sinne von homogenen, einander im Tempo oder der Ausrichtung entsprechenden Prozessen. Sie können daher unterschiedlich differenziert, elaboriert und daher auch ‚wirksam‘ sein.
3. Sie können partiell sogar einander entgegengesetzt sein, einander zuwiderlaufen.
4. Die Weite ihrer Gültigkeit/Wirkung einzelner Stränge ist u. a. abhängig von der Größe ihrer Anhängerschaft.

5. Es ist möglich, dass ein einzelnes Subjekt gleichzeitig an der Verfolgung mehrerer Stränge beteiligt ist.
6. Die Wirksamkeit eines Stranges oder mehrerer Stränge ist abhängig von fachspezifischen Begleitprozessen und gesamtgesellschaftlichen Prozessen.

Ich fasse die vorhergehenden Darlegungen zusammen: Paradigmen in der 1962/1973 von Kuhn definierten (gegenüber der Revision aus dem Jahre 1969/1976) engen Form gibt es *nicht* in diskursiv verfahrenenden, d. h. Sozial- und Kulturwissenschaften; in Reinform gibt es sie möglicherweise nur in den formalen (Mathematik) und experimentell organisierten Wissenschaften, in denen Fortschritt als eine angemessene Kategorie der Beschreibung innovativer Prozesse gedacht werden kann. Das führt zur folgenden Frage: Welches Modell von wissenschaftlicher Entwicklung ist für *diskursiv* bestimmte Wissenschaften tragfähig?

Denkstil – Denkkollektiv

Ich nehme den Beginn meiner Darlegungen noch einmal auf. Bei genauerem Hinsehen stellt sich Nach-Denken als soziale Tatsache dar. Das will sagen, die Form des Nachdenkens und (weitgehend) die Gegenständlichkeit des Gedachten entstehen immer aus dem bereits Gedachten einer Denkgemeinschaft heraus. Der Begriff *Nach-Denken* verweist in aller Deutlichkeit auf dieses Faktum: Einem bereits Gedachten wird ‚hinterher‘ gedacht. Dass dieses Nach-Denken das bereits einmal Gedachte durch die ‚Wieder-Aufnahme‘ in Form und Inhaltlichkeit transformieren kann, ja notwendigerweise transformiert, dürfte außer Frage stehen. Dass dieses für die Wissenschaftsforschung (Systematische Wissenschaftsgeschichte, Epistemologie) konstitutiv ist, soll im Folgenden dargestellt werden. Dabei nehme ich Bezug auf einen Autor, dessen Bedeutung für die Wissenschaftsforschung wohl immer noch nicht angemessen gewürdigt wird: Ludwik Fleck.⁴ Dazu muss man bedenken, dass Kuhn bereits 1962 auf Fleck verweist (Kuhn, 1962/1973, S. 9). Dieser Verweis bleibt jedoch sehr formal und geht über die Nennung des Namens und die Nachricht, dass er viel von Fleck gelernt habe, nicht hinaus.

Denken ist immer eine soziale Angelegenheit. Selbst das Nachdenken im stillen Kämmerlein ist letztlich eine soziale Tätigkeit, weil es sich auf etwas bezieht, das außerhalb der jeweiligen Person liegt und soziale Geschichte enthält. Zuvor war von einem Nach-Denken gesprochen worden. Dieser Begriff markiert das, was ich sagen möchte, recht genau. Denken setzt immer bei etwas an, das bereits vorliegt.

4 Ludwik Fleck (* 11. Juli 1896 in Lemberg, Österreich-Ungarn; † 5. Juni 1961 in Nes Ziona, Israel) war ein polnischer Immunologe und Erkenntnistheoretiker. Sein philosophisches Hauptwerk „Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache“ ist inzwischen als eine Art Standardwerk der modernen Wissenschaftsforschung zu bezeichnen. Das Werk hat einen erheblichen Einfluss in den Disziplinen Wissenschaftsgeschichte, Wissenschaftstheorie, Wissenschaftssoziologie und Ideengeschichte ausgeübt.

(Ein Problem ist zu lösen, ein Plan ist zu entwerfen, ein Vergleich ist zu ziehen usf. ...) Dem Nachdenken vergleichbar sind z. B. kompositorische Prozesse. Kein Komponist kann sich von dem ihm Vorhergehenden entbinden. Selbst Absetzbewegungen sind immer Absetzbewegungen von etwas bereits Vorliegendem (markantes Beispiel: Schönberg). Aber auch das Voraus-Denken ist immer konstitutiv sozial bestimmt. Man denkt auf etwas (Zukünftiges) hin. Das zu lösende Problem soll etwas in der sozial strukturierten Zukunft bewirken. Der kompositorische Prozess soll (s)eine Realisierung erfahren. Dieses Zukünftige, der zukünftige Raum, ist immer sozial abgesteckter Raum. Dieser Raum, sofern er (wie hier) das wissenschaftliche Denken und Forschen betrifft, also dieser Raum des gemeinsamen Nach-Denkens firmiert bei Fleck unter dem zentralen Begriff des *Denkstils*. Denkstile entwickeln sich als temporär gültige über-individuelle (verbindliche) Regelungen darüber, was und wie etwas zu denken ist bzw. gedacht werden kann/muss (insofern besteht durchaus eine gewisse Nähe zur Paradigma-Konzeption). Als solche formalen Regelungen, man kann sie Strukturmerkmale nennen, die allen unterschiedlichen Denkstilen zukommen, lassen sich festhalten:

- Sie definieren die Probleme bzw. die Merkmale solcher Probleme.
- Sie verwenden Methoden, die als hilfreich und ergebniszentriert angesehen werden.
- Sie implizieren Formen des Urteilens in der Wertung der relevanten Probleme und deren Lösungsvorschläge.
- Sie weisen eine begrifflich-literarische Spezifik auf.

Von den *strukturellen* Gegebenheiten der Denkstile abgesehen ist deren *Genese* zu unterscheiden. Ein Denkstil baut sich auf aus

- früherem Wissen;
- vielen gelungenen und misslungenen Versuchen, eines Problems habhaft zu werden;
- mehreren Begriffsanpassungen und Begriffsumwandlungen (erkenntnistheoretisch am wichtigsten);
- einer hohen gedanklichen Flexibilität;
- einer geschärften Wahrnehmung für neue Entwicklungen.

Diesem Modell zufolge entwickeln sich Wissenschaften nicht über bruchartig sich vollziehende Paradigmenwechsel, die zu wissenschaftlichen Revolutionen führen. Es sind vielmehr gleitende Übergänge, subkutan sich vollziehende Wechsel in den Methoden des Denkens und Forschens, sich allmählich vollziehende Änderungen in den Problemsichten, nicht zu übersehen: Veränderungen in der Sozialstruktur und Personalstruktur der Denkkollektive, die für Veränderungen in den Wissenschaften verantwortlich zeichnen. Die letzte Überlegung führt unmittelbar zum

nächsten Moment der Wissenschaftskonstitution und Wissenschaftsentwicklung, dem Begriff des *Denkkollektivs*.

Wenn Denken als soziale Tatsache keineswegs allein innerhalb des einzelnen Individuums lokalisiert werden kann, wo findet sich denn nun der ‚Ort‘ dieses Denkens? Flecks Antwort lautet: Als soziale Tatsache wird/ist es getragen von einer (empirisch) wohldefinierten Gruppe von Menschen, einem *Denkkollektiv*. Dieses fungiert als gemeinschaftlicher Träger eines Denkstils (Fleck, 1935/⁹2012, S. 135). Es muss aber darauf hingewiesen werden, dass der Begriff Denkkollektiv kein substantieller, sondern ein funktionaler Begriff ist. Das heißt, ein Denkkollektiv ist kein durch ontologische Bestimmungen definierbares soziales Gebilde. Ein Denkkollektiv bildet sich bzw. entsteht über die *gemeinsame* Tätigkeit des Denkens und kann demzufolge ganz unterschiedliche Erscheinungsformen annehmen. Das zeigt sich u. a. darin, dass bereits zwei Personen im gedanklichen Austausch ein solches Denkkollektiv darstellen können. Das verweist seinerseits auf eine weitere Eigentümlichkeit: Denkkollektive können einerseits spontan entstehen und dann auch relativ rasch vergehen oder sie erhalten sich über einen längeren oder langen Zeitraum und bilden dann relativ stabile Gebilde.

Für stabile Denkkollektive nennt Fleck folgende Charakteristika (Fleck, 1935/⁹2012, S. 137–138):

1. Sie zeigen eine gewisse formale und inhaltliche – Fleck nennt dies *organische* – Abgeschlossenheit
2. Es herrscht eine stilgemäße Beschränkung der zugelassenen Probleme. Denkkollektive vollziehen eine Unterscheidung zwischen wichtigen und unwichtigen Fragen und Problemstellungen. Es versteht sich von selbst, dass die unwichtigen abgewiesen werden. Daraus, so Fleck, entsteht spezifische Wertung und charakteristische Intoleranz, beides Charakteristika geschlossener Gemeinschaften.
3. Es gibt für alle Formen von stabilen Denkkollektiven gemeinsame Strukturmerkmale, so etwas wie eine allgemeine Struktur des Denkkollektivs.

Denkstile und Denkkollektive in der Musikpädagogik nach 1945: Kultur – didaktische Theorie – Lernen

Das zuvor dargestellte Modell der Wissenschaftsentwicklung soll im Folgenden konkretisiert werden. Das geschieht über drei unterschiedliche Beispiele von Denkstilen und Denkkollektiven in der Musikpädagogik. Dafür stehen die Begriffe *Kultur – didaktische Theorie – Lernen*. Die sie jeweils kennzeichnenden Denkstile samt zugehörigen Denkkollektiven bestehen nebeneinander, greifen ineinander und befruchten einander, wie sich an den stattgehabten Diskussionen und Auseinandersetzungen ablesen lässt.

Kultur

„Ziel des Musikunterrichts der Grund- und Hauptschule ist es, Introduction in Musikkultur, d. h. in die objektive Musikkultur der Gegenwart und in die subjektive Musikkultur als Hörkultur zu leisten“ (Antholz, 1971/²1972, S. 118).

Es gibt kaum einen Begriff, der bis in die Gegenwart die Begründung von Musikunterricht in der allgemeinbildenden Schule so nachhaltig durchzieht wie der Begriff der Kultur. Sicherlich, dieser Begriff erhält ganz unterschiedliche Konnotationen, insbesondere dann, wenn er mit ergänzenden Begriffen zusammengespannt wird. Höfische Kultur, bürgerliche Kultur, Kulturpolitik, Musikkultur, Kulturkrise, Gemeinschaftsmusikkultur, Jugend-, Jugendmusikkultur, – die Liste ließe sich beträchtlich erweitern – diese Begriffe weisen auf jenes breite Spektrum hin, welches mit dem Kulturbegriff abgedeckt werden soll. Bezieht man noch das zuvor eingebrachte Antholz'sche Diktum ein, so zeigt sich eine spezifische Begriffsausfaltung: *Objektive* Musikkultur der Gegenwart einerseits, *subjektive* Hörkultur andererseits. Ohne auf die weitere inhaltliche Entfaltung dieses Begriffspaares an dieser Stelle eingehen zu können, ist doch daran zu erinnern, dass die Differenz von objektiver und subjektiver Kultur einem sehr alten – teilweise wieder vergessenen – Denkstil entspringt. Er führt zurück auf die Rhetorik-Tradition des Cicero (*Tusculanae disputationes*, 44 n. Chr. 5, 13) bzw. auf die des Plinius d. Älteren (*Naturalis historia*, libri XXXVII, I/II). Die bei Plinius zur Sprache kommende „Sachkultur“ wird von Cicero komplettiert durch eine „Cultura animi“, eine Pflege des Geistes. Diese Differenzierung findet sich u. a. bei Antholz wieder. (Darin zeigt sich gewissermaßen die Wiederaufnahme eines alten Denkstils.)

Didaktische Strukturierung von Musikunterricht

In recht großer Konkretion lässt sich ein anderer Denkstil samt entsprechendem Denkkollektiv keineswegs nur bei Antholz ausmachen. Gegen Ende der 60er Jahre etabliert sich ein charakteristisches musikdidaktisches Denken, dem sich viele Autoren jener Zeit – und in gewissem Sinne bis heute – verpflichtet fühlen. In der Grundorientierung artikuliert es sich *material* nahezu identisch, *funktional* unterschiedlich. So finden sich – begrifflich unterschiedlich gefasst, funktional übereinstimmend – u. a. folgende Begriffe:

- Unterrichtsfelder (Antholz)
- Funktionsfelder des Musikunterrichts (Alt)
- Verhaltensweisen gegenüber der Musik (gleichgewichtige, eigenständige und grundständige Unterrichtsinhalte in der schulmusikalischen Arbeit) (Venus)
- Musische Prinzipien (Lemmermann)
- Sektoren (Ettl) und viele andere mehr.

Ohne Übertreibung lässt sich festhalten, dass sich diese oder ähnliche Funktions- bzw. Aufgabenbestimmungen in vielen Variationen bis heute durchhalten. Sie repräsentieren den Denkstil musikdidaktischer Reflexion und Konstruktion bis hinein in die Richtlinien für den Musikunterricht aller Stufen in den Bundesländern. Nicht unerheblich zu bemerken: Das jeweils ‚zugehörige‘ Denkkollektiv hat sich im Laufe der Jahre sukzessive erweitert (und damit auch schrittweise verändert – nicht durch Revolution!) mit der Folge unterschiedlicher Binnendifferenzierung (und auch Funktionsbestimmung). Dieser Prozess macht allerdings deutlich, dass er über den Begriff Paradigma nicht einholbar ist. Für Denkstile, so lässt sich nun sagen, ist weder der revolutionäre Wechsel charakteristisch noch die Bindung an eine einzige Erscheinungsform und eine entsprechende personelle Besetzung.

Das gilt im Übrigen auch für den meine Darlegungen abschließenden Denkstil. In diesem geht es um die Form der Aneignung der sozialen und natürlichen Welt in der Schule. Er wird unter dem Begriff *Lernen* gefasst.

Lernen

1957 erscheint eine Publikation, die den Anstoß für eine Revision der bis dahin dominierenden Vorstellung von (menschlichem) Lernen bildet: Heinrich Roths *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Die Wirkung des darin entfalteten Lernbegriffs ist kaum zu überschätzen. Er führt u. a. zu der von demselben Autor so genannten ‚Empirischen Wende der Erziehungswissenschaft‘. Er führt auch zu einer Wende im Verständnis des Lernens in der (damaligen) Musikpädagogik. Man kann zweifellos behaupten, dass sich in seiner Folge ein Denkstil etablierte, der sich an ein Denkkollektiv band, in dem sich – metaphorisch gesprochen – all jene versammelten bzw. wiederfanden, die sich mit den vorhergehenden Vorstellungen vom menschlichen Lernen, verstanden als Reiz-Reaktions-, als Verstärkungslernen usf. nicht anfreunden konnten. Hier sei – in gebotener Kürze – auf die (hierarchisch strukturierten) Rothschen Lernstufen hingewiesen (Roth, 1957/¹⁵1976, S. 222–227):

1. Lernschritt: Stufe der Motivation
2. Lernschritt: Stufe der Schwierigkeiten
3. Lernschritt: Stufe der Lösung
4. Lernschritt: Stufe des Tuns und Ausführens
5. Lernschritt: Stufe des Behaltens und Einübens
6. Lernschritt: Stufe des Bereitstellens, der Übertragung und der Integration des Gelernten.

Unschwer zu erkennen ist hier die unterrichtsmethodische Perspektive, in welche die Rothschen Lernschritte hineingestellt sind. In dieser Weise aufgenommen, dienen sie der Phasengliederung des Unterrichts (-> *Artikulationsschema*).

Die Rothsche Vorlage von 1957 gewinnt ihre denkstilbildende Wirkung nicht zuletzt über das Gutachten Nr. 4 des Deutschen Bildungsrates von 1968. In dessen unterschiedlicher Rezeption und Fortentwicklung wird in besonderer Weise kenntlich, dass hier nicht ein monolithisch sich gerierendes Etwas, ein Paradigma, die Wissenschaftsszene für eine gewisse Zeit bestimmt, sondern ein Impuls sich in ganz unterschiedliche Bereiche erziehungswissenschaftlichen Denkens differenziert einfließt. Das aber ist beträchtlich von der Struktur, Erscheinungsform und Funktion eines Paradigmas verschieden. Es ist zugleich ein Beleg für den impliziten Hinweis von Kuhn, dass seine Paradigmen-Vorstellung eigentlich nur für naturwissenschaftliche Forschung Gültigkeit beanspruchen kann.

Zusammenfassung

In den vorhergehenden Darlegungen wurde versucht zu zeigen, dass für die Aufarbeitung von Wissenschaftsentwicklungen zwei Modelle zur Verfügung stehen. 1962 kam mit dem von Thomas Samuel Kuhn in die Theorie der Wissenschaftsgeschichte eingebrachten Konzept des Paradigmas beträchtliche Bewegung. Es zeigte sich jedoch, dass

- der Paradigma-Begriff in seiner ursprünglichen Bedeutung ungeeignet ist, Wandel und Bestand in sozialwissenschaftlichen und kulturwissenschaftlichen Theorien angemessen zu begreifen;
- er auf blockhafte, temporär ‚statische‘ Gebilde von Wissenschaft (Mathematik sowie Naturwissenschaften) eingeengt ist;
- leitende Begriffe wie normale Wissenschaft, wissenschaftliche Revolution usw. auf ‚Wissenschaften im Fluss‘ (Sozial- und Kulturwissenschaften) kaum anwendbar sein dürften.

Man wird allerdings nicht übersehen dürfen, dass Kuhn den Paradigma-Begriff seit 1969 – in Reaktion auf seine Kritiker (u. a. Popper, Lakatos; zur Kritik an der Vieldeutigkeit des Paradigma-Begriffes bei Kuhn vgl. Masterman 1965/1970) – nur noch in einer sehr stark modifizierten Version weiterverwendet. Ersetzte er den Paradigma-Begriff zunächst durch den der *Disziplinären Matrix*, so blieb davon letztlich nur ein Paradigma-Begriff, der im Sinne des geläufigen Beispiel-Begriffes, des Musterbeispiels, wirksam ist.

Beträchtlich früher war ein Konzept der Erfassung von wissenschaftlichen Entwicklungen vorgelegt worden, welches die Blockhaftigkeit der Paradigma-Vorstellung überhaupt nicht erst aufkommen lässt. 1935 veröffentlicht der polnische Mediziner Ludwik Fleck eine Arbeit mit dem Titel „Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache“. Hierin entfaltet er ein Verständnis von wissenschaftlicher Entwicklung, das den Theoriebegriff gewissermaßen ‚verflüssigt‘. Wissenschaft ist eine von Forschergruppen vollzogene *Tätigkeit*. Für diese Tätig-

keit zeichnen Gruppen von Forschenden, *Denkkollektive* genannt, verantwortlich. Verbunden sind die einzelnen Forscher untereinander durch *Denkstile*. Charakteristisch für diese Theorie:

- Begriffe wie Denkstil und Denkkollektiv verweisen – da selbst prozessual gedacht – auf variable und flexible Wissenschaften, auf Wissenschaften im Fluss.
- Das Konzept erlaubt gleichzeitig verlaufende, aber auch divergierende und gegenläufige Prozesse strukturell einzubinden.
- Die Theorie der Denkstile und Denkkollektive ermöglicht, das Ineinandergreifen, aber auch das Auseinanderdriften wissenschaftlicher Entwicklungen als Resultate sozialer Tätigkeit zu begreifen.

Wir sind – u. U. durch unseren schulischen Geschichtsunterricht verführt – geneigt, geschichtliche Entwicklungen wie Perlen auf einer Schnur zu denken. Für die Musikpädagogik gilt zum Beispiel, jedoch sehr vereinfacht: Zuerst kommt die Musische Erziehung, dann kommt die Orientierung am Kunstwerk und schließlich die Lernzielorientierung und in deren Gefolge die Handlungsorientierung usw. Ich hatte bereits eingangs darauf hingewiesen, dass aus meiner Sicht diese lineare Denkrichtung zu ergänzen sei durch das *Querlesen* von Wissenschaftsgeschichte. Das heißt, bestimmte Entwicklungen nicht ‚der Reihe nach‘ zu denken, sondern zu begreifen, dass ganz viele unterschiedliche geschichtliche Ereignisse gleichzeitig verlaufen und ihre charakteristische Formung nicht (nur) durch die Sukzessivität der Ereignisse, sondern zugleich durch die Verknüpfung in der Gleichzeitigkeit erfahren. Hier zeigt sich m. E. der Vorteil, den das Denken in Denkstilen und Denkkollektiven mit sich bringt. Konkret: Das *Querlesen von musikpädagogischer Geschichtsentwicklung* zeigt bei genauerem Hinsehen, dass z. B. selbst zu Zeiten der Handlungsorientierung durchaus noch Denkkollektive der Musischen Bewegung, der Lernzielorientierung mit spezifischen Denkstilen usf. präsent sind. Sie sind aber nicht nur präsent in dem Sinne, dass sie nebeneinander bestehen, nebeneinander ‚herlaufen‘, sondern in der Weise, dass sie sich innerlich berühren, mitgestalten (so z. B. durch die *an* ihnen geübte Kritik und *von* ihnen an den neueren Entwicklungen geübte Kritik).

Zum Schluss: In eigener Sache

Unbedingt beachtet werden sollte, dass ich in den vorangegangenen Darlegungen das *Vorhandensein* von Denkstilen und Denkkollektiven in der Musikpädagogik zu zeigen versucht habe. Die *spezifische Binnenstruktur* der jeweiligen Denkstile aber, die *charakteristische Weise ihrer Querverbindungen* zu gleichzeitig vorhandenen Denkstilen, ihre im *Querlesen hervortretende Mitkonstitution* durch diese konnte in diesem Rahmen nicht detailliert entfaltet werden. Dieses muss einer anderen Gelegenheit vorbehalten bleiben.

Literatur

- Adorno, Th. W. (1953/54). Thesen gegen die „musikpädagogische Musik“. *Junge Musik* (o. H.), 111–113; wiederabgedruckt in: Heise, W.; Hopf, H. & Segler, H. (Hrsg.) (1973). *Quellentexte zur Musikpädagogik* (S. 273–276). Regensburg: Bosse.
- Adorno, Th. W. (1956/⁵1972). Kritik des Musikanten. In Th. W. Adorno, *Dissonanzen – Musik in der verwalteten Welt* (S. 62–101). 7. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Adorno, Th. W. (1957/⁵1972). Zur Musikpädagogik. In Th. W. Adorno, *Dissonanzen – Musik in der verwalteten Welt* (S. 102–119). 7. Aufl. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Alt, M. (1968). *Didaktik der Musik – Orientierung am Kunstwerk*. Düsseldorf: Schwann.
- Antholz, H. (1971/²1972). *Unterricht in Musik. Ein historischer und systematischer Aufriß seiner Didaktik*. Düsseldorf: Schwann.
- Bird, A. (2013). Thomas Kuhn. In E. N. Zalta (Hrsg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Verfügbar unter: <http://plato.stanford.edu/archives/fall2013/entries/thomas-kuhn/> [02.07.2015].
- Bloom, B.S., Engelhart, W. D., Furst, E. J., Walker, H.H. & Krathwohl, D. R. (1956/⁴1974). *Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Blumenberg, H. (⁵2000). *Die Lesbarkeit der Welt*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Borris, S. (1953/54). Entgegnung auf Adornos „Thesen gegen die musikpädagogische Musik“ in Darmstadt. *Junge Musik*, 188–189; wiederabgedruckt in: Heise, W.; Hopf, H. & Segler, H. (Hrsg.) (1973). *Quellentexte zur Musikpädagogik* (S. 281–282). Regensburg: Bosse.
- Choluj, B. & Joerden, J. C. (Hrsg.) (2007). *Von der wissenschaftlichen Tatsache zur Wissensproduktion. Ludwik Fleck und seine Bedeutung für die Diskussion um Wissen, Kultur und Macht in Deutschland und Polen*. Frankfurt: Lang.
- Cicero (Marcus Tullius Cicero) (ca. 44 n. Chr.). *Tusculanae disputationes*. Hrsg. von Olof Gigon ⁷1998. München/Zürich: Artemis und Winkler.
- Ettl, H. (1969). Lehrplanforschung für das Unterrichtsfach Musik. Grundlegende Systematik und Entwurf zu einem Forschungsprojekt. *Forschung in der Musikerziehung* (2), 51–59.
- Fleck, L. (1935/⁹2012). *Entstehung und Entwicklung einer wissenschaftlichen Tatsache*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Fleck, L. (2011). *Denkstile und Tatsachen*. Ges. Schriften und Zeugnisse. Hg. von S. Werner und C. Zittel. Frankfurt: Suhrkamp.
- Gruhn, W. (1993). *Geschichte der Musikerziehung*. Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft.
- Günther, U. (1967). *Die Schulmusikerziehung von der Kestenbergs-Reform bis zum Ende des Dritten Reiches*. Neuwied: Luchterhand.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. & Masia, B. B. (1964/1975). *Taxonomie von Lernzielen im affektiven Bereich*. Weinheim: Beltz.
- Kuhn, Th. S. (1962/1973). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen* (2. erweiterte Auflage 1970). Frankfurt: Suhrkamp. 2. erweiterte Auflage 1970/1976.
- Lemmermann, H. (1977). *Musikunterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Masterman, M. (1970/1965). The Nature of a Paradigm. In I. Lakatos & A. Musgrave (Hrsg.), *Criticism and the Growth of Knowledge. Proceedings of the 1965 International Colloquium in the Philosophy of Science 4* (S. 59–90) (3 ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Plinius der Ältere (Gaius Plinius Secundus Maior) (um 77 n. Chr.). *Naturalis historia, Libri XXXVII*.
- Roth, H. (1957/¹⁵1976). *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel.

- Roth, H. (Hrsg.) (1968/⁹1974). *Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission*, Bd. 4. Stuttgart: Klett.
- Sady, W. (2012). Ludwik Fleck. In E. N. Zalta (Hrsg.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Verfügbar unter: <http://plato.stanford.edu/archives/sum2012/entries/fleck/> [02.07.2015].
- Schulz, W. (1972). *Philosophie in der veränderten Welt*. Pfullingen: Neske.
- Schünemann, G. (1928/1968). *Geschichte der deutschen Schulmusik*. Köln: Kirstner & Siegel & Co.
- Seidenfaden, F. (1962). *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen und Voraussetzungen*. Ratingen: Henn.
- Twittenhoff, W. (1953/54). Stellungnahme zu den „Thesen gegen die musikpädagogische Musik“ von Theodor W. Adorno. *Junge Musik*, 185–188; wiederabgedruckt in: Heise, W.; Hopf, H. & Segler, H. (Hrsg.) (1973). *Quellentexte zur Musikpädagogik* (S. 277–281). Regensburg: Bosse.
- Venus, D. (1969). *Unterweisung im Musikhören*. Wuppertal: Henn.
- Warner, Th. (1954). *Musische Erziehung zwischen Kult und Kunst*. Berlin-Darmstadt: Merseburger.

Hermann J. Kaiser
Sülldorfer Kirchenweg 118A
22589 Hamburg
hajoka@t-online.de

Thomas Busch

Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen

Überlegungen zu Raumtheorie und Gerechtigkeit im Feld der Musikpädagogik

Who arranges what – and how? Considerations regarding the theory of space and justice within the area of music education

‘Space’ has been a very relevant category of thinking and research for the last 20 years through the “spatial turn” in the cultural and social sciences. Thus, it is surprising that music education has not taken on much of the ideas of a “spatial turn” yet. So, this contribution aims at establishing some basic thoughts on music and space in music education with the help of sociological theory. Martina Löw’s (2000) relational concept of space serves as the background for considerations of what such a theory of space may mean for music education, and what it could be used for. Therefore, basic constructs of Löw’s relational concept of space are introduced and discussed – spacing, synthesis, atmosphere are among the most relevant terms. Then, this contribution focuses on aspects of power and the negotiation of power (“spatial politics”) within the social and cultural production of space involving music. It tries to help bridge the theoretical gap between theories of space and of power relations for music education. In the last part, ideas from social pedagogy regarding the orientation toward the production of space within local communities (“Sozialraumorientierung”) are applied to the field of music education, and some proposals are made for further research and the generation of theory in this area of study.

Einleitung

Der Begriff des ‚Raumes‘ hat in den letzten zwei Jahrzehnten vielfach eine stärkere Beachtung erfahren. Dies zeigt sich nicht zuletzt an Begriffen wie dem des ‚spatial turns‘, einer raumbezogenen Wende in den Sozial- und Kulturwissenschaften, die zuerst der Humangeograf Edward Soja (1989) diagnostizierte. Diese Wende wurde in der Musikpädagogik bislang nicht in ansatzweise ähnlicher Art und Intensität nachvollzogen¹. Mit dem vorliegenden Beitrag soll daher insbesondere ein Einstieg

1 Als Ausnahmen sind hier Beiträge zum „Dritten Raum“ im Rahmen der Diskussion um Transkulturalität zu nennen (siehe u. a. Krause-Benz, 2013).

in weitere raumtheoretische Überlegungen im Feld der Musikpädagogik geleistet werden. Der Fokus liegt dabei insbesondere auf der Frage nach der Ordnung im Raum in Bezug auf Musik und ihrer (An-)Ordnung im Raum. (An-)Ordnungen von Menschen und Gütern in Bezug auf Musik spiegeln auch Machtverhältnisse und beeinflussen diese. Aspekte des Zusammenspiels von Raumkonstitution mit Fragen von Teilhabe und Gerechtigkeit stehen hier daher im Mittelpunkt. Dabei soll gezeigt werden, inwiefern der Diskurs um den ‚spatial turn‘ von Relevanz für eine Musikpädagogik sein kann, die sich um Teilhabe und Gerechtigkeit bei dieser Teilhabe bemüht.

‚Spatial turn‘ und Musikwissenschaft

In der Rezeption von Lefebvres „La Production de l’Espace“ (1974) mahnte Soja (1989, S. 39) eine Überwindung moderner westlicher Raumvergessenheit zugunsten der Dimension der Zeit an und forderte eine verstärkte Hinwendung zu Phänomenen des Räumlichen. Die Konstitution von Raum entsteht für Soja (1989, S. 80) als Produkt der sozialen Transformation und Praxis². Damit nimmt er Abstand von traditionellen physikalischen Verständnissen des Raumes. Auch wenn Döring und Thielmann (2009, S. 11) hervorheben, dass es sich bei der Argumentation von Forschern zugunsten einer wissenschaftlichen Hinwendung zu Raumphänomenen vielfach um selbstreferentielle „Verweisketten mit Selbstverstärkereffekt“ (Döring & Thielmann, 2009, S. 11) handelt und die verstärkte Forschung zum Raum mithin selbst ein emergentes Phänomen darstellt, kann nicht geleugnet werden, dass die Forderung Sojas vielerorts auf fruchtbaren Boden fiel: In vielen Bereichen der Sozial- und Kulturwissenschaften fand in den letzten beiden Jahrzehnten eine erhebliche Hinwendung zu Phänomenen des Räumlichen statt.

Auch in der Kultur- und Musikwissenschaft haben sich in den letzten Jahren eine Reihe von Strängen der Beforschung des Verhältnisses von – insbesondere urbanem – Raum und Musik herausgebildet (siehe u. a. Noeske, 2009). Neben den Publikationen zu beider Verhältnis in Kompositionen des 20. Jahrhunderts (u. a. Nauck, 1997; Landau & Emmenegger, 2005) und zu Orten musikkulturellen Handelns (u. a. Rode-Breymann, 2007) erfuhr der Raum in der Musikwissenschaft insbesondere in der Forschung zur Populären Musik zum Beispiel Beachtung bei der historischen Rekonstruktion der Clubszene von Liverpool durch Verfahren des ‚Mappings‘ (Schofield, Cohen & Lashua, 2009) oder der Erschaffung musikalischer ‚Sound Scapes‘ und ‚Listening Scapes‘ im Zusammenhang mit den akustischen Einflüssen urbaner amerikanischer Lebenswelten, z. B. der ‚Car Culture‘ von Los Angeles (Williams, 2009). Daneben finden sich auch empirische Ansätze zur Erforschung des Verhältnisses von Musik und Raum: Im Rahmen ethnografischer

2 Weitere ähnlich lautende Forderungen finden sich u. a. in Foucaults „Andere Räume“ (2006) oder bei Jameson (1988).

Freizeitforschung untersuchten Lashua und Kelly (2008) auf Basis der Theorie Lefebvres das Gefüge der Beziehungen zwischen Raum, ethnischer Herkunft und musikalischen Jugendkulturen in Edmonton (Kanada). Mittels Lefebvres Technik der Rhythmusanalyse analysierten sie das musikbezogene Handeln Jugendlicher im Bereich des Hip-Hop unter dem Aspekt der Produktion von Raum mit besonderem Augenmerk auf die im Raum vorhandenen Machtverhältnisse.

Im deutschsprachigen Raum haben u. a. Helms und Phleps (2007) als Herausgeber des Bandes „Sound and the city“ Phänomene des Räumlichen aus musikwissenschaftlicher Sicht aufgegriffen. Dennoch konstatieren Kirchberg, Barber-Kersovan und Kuchar (2014, S. 9–10), dass es bislang kaum Überlegungen zur Sozialräumlichkeit von Musik gibt und ein deutlicher ‚spatial turn‘ in den Musikwissenschaften mit Ausnahme einiger Veröffentlichungen im Bereich der Musikethnologie und der Sound Studies bisher ausgeblieben ist. Darüber hinaus muss festgestellt werden, dass der Fokus musikwissenschaftlicher Raumforschung bislang zu sehr auf dem urbanen Raum gelegen hat, obwohl Räumlichkeit auch für die Musik selbstverständlich kein vorrangig städtisches Phänomen ist.

‚Spatial Turn‘ und Musikpädagogik

Auch für die Musikpädagogik sind bislang keine Anzeichen für einen ‚spatial turn‘ auszumachen. Dabei könnte eine Hinwendung zu Aspekten des Räumlichen in musikpädagogischer Forschung und musikpädagogischem Handeln auch angesichts der sich verändernden Situation der Musikpädagogik im Rahmen der Entwicklung von Ganztagschulen und der Neugewichtung musikpädagogischer Kräfteverhältnisse und Wirkweisen innerhalb von kommunalen Bildungslandschaften (vgl. Oelkers, 2012, S. 43) aufschlussreich und sinnstiftend sein. Damit rückten musikpädagogische Konzeptionen, die den sozialen Raum von Schule und deren Umfeld bewusst mit einbeziehen, stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit.

Einen solchen, den sozialen Raum einbeziehenden Entwurf hat Stutz (2008) für die Kunstpädagogik vorgelegt. Unter dem Titel „Kommunikationsskulpturen“ führt Stutz (2008, S. 116–117) einen Diskurs um die Öffnung und Flexibilisierung des schulischen Raumes und kritisiert dabei die althergebrachte Unterscheidung zwischen Schule und Lebenswelt, bei der Schule als partikularer, komplexitätsreduzierter Ort der Distanz vom Alltag der Schüler gesehen werde (vgl. Tenorth, 2002). Für ihren Entwurf einer sozialräumlich orientierten Kunstpädagogik greift Stutz gleichzeitig wesentlich auf die soziologische Raumtheorie von Löw (2000) und das performative Raummodell von Fischer-Lichte (2004, S. 188–199) zurück. Während ihr die Theorie Löws ermöglicht, die theoretische Trennung von Raum und Subjekt zu überwinden und einen relationalen Raumbegriff für die Kunstpädagogik fruchtbar zu machen (Stutz, 2008, S. 123–131), hilft ihr der Rückgriff auf das performative Raummodell Fischer-Lichtes dabei, die Bedeutung von Körperlichkeit und deren Inszenierung für die Raumproduktion sowie die sinnliche und dialogische Dimen-

sion raumproduzierender Handlungen als für den Bereich des Ästhetischen besonders relevant hervorzuheben (Stutz, 2008, S. 140–144). Es scheint zunächst nachvollziehbar, dass die Kunstpädagogik als pädagogische Bezugswissenschaft einer klassischen Raumkunst sich leichter, natürlicher und intensiver mit dem Konstrukt des Raumes auseinandersetzt, als es die Musikpädagogik vermag. Auf den zweiten Blick sollte aber angesichts der obigen Darstellungen deutlich werden, dass die soziale Produktion von Raum in Bezug auf Musik von erheblicher Bedeutung und für den musikpädagogischen Alltag höchst relevant ist.

Wenn mit den folgenden Überlegungen also ein Beitrag geleistet werden soll, die Bedeutung dieser sozialen Produktion von Raum in Bezug auf Musik etwas stärker zu beleuchten, so konzentriert sich dieses Vorgehen an dieser Stelle auf den soziologischen Strang der Diskussion, mithin auf die raumsoziologische Theorie Martina Löws (2000) – auch weil sie die oben aufgeworfene Frage der Sozialräumlichkeit am besten zu bearbeiten helfen mag³.

Raum als relationale (An-)Ordnung von Körpern

Für Löw (2000, S. 131) stellt Raum eine

„relationale (An-)Ordnung von Körpern dar, welche unaufhörlich in Bewegung sind, wodurch sich die (An-)Ordnung ständig verändert“.

Raum ist also ein Ensemble von Beziehungen – den ‚Relationen‘ –, das Menschen, Dinge und Handlungen in eine Ordnung bringt (Löw, 2000, S. 149). Raum konstituiert sich dabei also in der Zeit. Raum und Körperwelt sind miteinander verwoben (Löw, 2000, S. 34). Dem Löwschen Verständnis der Raumkonstitution wohnt demnach, wie Reutlinger (2009, S. 17–18) es formuliert, eine gewisse Ambivalenz hinsichtlich Materialität und (Re-)Konstruktion inne: Bei der (Re-)Produktion sozialer Praktiken changiert die Konstitution von Raum ständig zwischen Manifestation und Neu-Konstitution.

In der Theorie Löws existiert eine Ordnungs- und eine Handlungsdimension – die (An-)Ordnung und das (An-)Ordnen als Handlungsprozess (Löw, 2000, S. 131)⁴.

3 Eine solche Fokussierung erfolgt vor dem Hintergrund des begrenzt zur Verfügung stehenden Platzes. Aufbauend auf die Thematisierung der Produktion von Raum in Bezug auf Musik ist an anderer Stelle eine Einbeziehung kulturwissenschaftlicher Theorien wie in der Forschung zur Transkulturalität (z. B. zum „Dritten Raum“ oder der Transkulturalität bei Bhabha (2004) oder explizit auf die Künste bezogener Theorien wie in der „Ästhetik der Performativität“ Fischer-Lichtes (2004)) sinnvoll, während im vorliegenden Beitrag vorwiegend auf soziologische Theorien rekurriert wird.

4 Löw bezieht sich mit dieser handlungstheoretischen Konzeption von Raum insbesondere auf Giddens und dessen Theorie der Strukturierung (1988). In dieser werden Struktur und Handeln als vormals getrennte soziologische Theorien miteinander verknüpft und die vormalige Trennung von Subjekt und Raum aufgehoben. Über den Rückgriff auf

Dass Raum auf diese Art und Weise verstanden werden kann, ist angesichts der Nähe zum Begriff des ‚Ortes‘ nicht selbstverständlich. Historisch lassen sich nach Löw (2000, S. 17) absolutistische Vorstellungen vom Raum als ‚Container‘ – als Behälterraum – von relativistischen Vorstellungen des Raumes scheiden: Die absolutistische Vorstellung wird dabei geprägt durch das Bild von einem kontinuierlichen, für sich existierenden Raum, der unabhängig ist vom Handeln. Körper befinden sich in diesem Raum und handeln in ihm, ohne ihn zu verändern. Der Raum ist hier ein Ort oder ein Territorium, welches bevölkert und bewohnt wird (Löw, 2000, S. 18). Das Vorhandensein von Musik und der Umgang der Körper im Raum mit einer solchen Musik hätte in diesem Verständnis des Raumes keinen Einfluss auf dessen Verfasstheit und beträfe die Körper alleine. Nach Löw leitet sich Raum in der relativistischen Vorstellung hingegen aus der (An-)Ordnung der Körper und ihrer Lageverhältnisse zueinander ab. Handeln geht hier mit der Produktion von Raum einher, welcher durch die Bewegung der Körper in ständiger Veränderung begriffen ist (Löw, 2000, S. 34). Das Einbringen von Musik in einen solchen Raum und der Umgang der Körper mit dieser führt über die Verknüpfung mit den Körpern und die Veränderung ihrer Lageverhältnisse immer zu einer Veränderung des Raumes.

Die Vorstellung vom Behälterraum prägte Denker von Aristoteles bis Newton, und sie erfuhr insbesondere erst durch die Relativitätstheorie Einsteins eine Modifizierung: Mit Einsteins Erkenntnis, dass Materie die Raumstruktur bestimmt, konnte erstmals eine Einheit von Raum und Materie über die Kategorie des ‚Feldes‘ konstatiert werden (Löw, 2000, S. 31)⁵. Dennoch hatten und haben Theorien vom absoluten Behälterraum auch heute Relevanz: Giddens (1988, S. 186) selbst nennt den Raum der Schule einen ‚Machtbehälter‘, einen Raum, in dem disziplinierende Macht generiert wird und dessen Gestaltbarkeit – die Produzierbarkeit von Raum – eingeschränkt ist. Somit wird die Erfassung von Machtverhältnissen wichtig für die Einschätzung der Gestaltbarkeit eines Raumes (siehe auch Foucault, 2006). Martina Löw (2000, S. 34) greift insbesondere Einsteins Erkenntnis auf, dass die Anordnung der Körper im Raum abhängig ist vom Bezugssystem der Betrachter. Hiermit wird der absolute Standpunkt durch einen relationalen ersetzt, und der Raumbegriff wird ebenso relational. Raum wird zum Ensemble von Relationen, zu einem Netzwerk, in dem Menschen, Dinge und Handlungen in einer (An-)Ordnung existieren.

Giddens hinaus bedient sich Löw aber auch des Habitus-Begriffes von Bourdieu (1997), der Machttheorie von Foucault (1967/2006) und leiht sich zusätzliche Elemente aus der Systemtheorie.

5 Zur Verwendung der Kategorie des Feldes bei Bourdieu siehe Bourdieu (1997).

Das Wer, Wie und Was von (An-)Ordnungen im Feld der Musik

Im Rahmen der oben dargestellten Theorie von Löw sollen nun – spezifiziert für die Musik – drei wesentliche Grundfragen aufgeworfen werden:

- *Was* wird in Bezug auf Musik oder gar musikalisch (an-)geordnet?
- *Wie* entstehen Räume durch Prozesse der Raumkonstitution unter Einbeziehung von Musik?
- *Wer* ordnet Musik (an) – mit welchem Recht und mit welcher Macht?

Was wird (an-)geordnet?

Bei der Behandlung der Frage nach dem Was bei der Konstitution von Raum muss zunächst einmal definiert werden, was eigentlich in der oben dargestellten Definition von Löw einen Körper im Raum ausmacht: Körper können zum einen *soziale Güter* als Produkte materiellen oder symbolischen Handelns darstellen. Gegenstände aller Art sind dabei primär materielle soziale Güter, Werte oder Vorschriften Beispiele für primär symbolische Güter. Löw erwähnt aber auch explizit Musik als symbolisches soziales Gut (Löw, 2000, S. 152–157). Es fällt nicht schwer, Beispiele für soziale Güter im Feld der Musik zu finden: Instrumente, MP3-Player, Lautsprecher, Streaming- oder Notationssoftware, Dirigierstäbe oder Notenpapier finden sich hier unter den primär materiellen sozialen Gütern. Musikstücke, Klänge, Spielanweisungen für Musik, didaktisch aufbereitete Handlungsvorschläge in schulischen Musikbüchern sind primär symbolische soziale Güter. Klang ist direkt in der Lage, in die Konstitution von Raum einzugreifen. Spielanweisungen oder Handlungsvorschläge führen zu musikalischem oder musikbezogenem Handeln, das seinerseits die Konstitution von Raum beeinflusst. Nach Löws Definition werden Güter in ihrer materiellen Eigenschaft angeordnet, aber nur verstanden, wenn ihr symbolischer Gehalt verstanden wird (Löw, 2000, S. 153). Es ist denkbar, dass Klang hier einen Sonderfall darstellt, weil dessen Zustand schon von vornherein primär symbolischer und nicht materieller Natur ist. Zum anderen gilt aber zu bedenken, dass auch hier die (An-)Ordnung materieller Güter als Hilfsmittel zur Klangerzeugung oder -übertragung (Instrumente, Verstärkeranlagen, Lautsprecher) in der Bewertung überwiegen mag und Musik ebenfalls zunächst in ihrer materiellen Eigenschaft (an-)geordnet wird.

Die andere Art von Körpern im Raum stellen für Löw Menschen dar. Sie werden durch Handlungen anderer Menschen platziert, sie platzieren sich aber auch aktiv. Diese Platzierungen können sich ändern und auch weitgehend wieder verlassen werden (Löw, 2000, S. 154). Platzierungen im Feld der Musik finden durch andere u. a. symbolisch durch vorurteilshafte Zuschreibungen von Kompetenzen, Talenten oder Interessen, Überzeugungen oder Haltungen im Feld der Musik statt. Menschen werden durch diese Zuschreibungen an einer bestimmten Stelle im

Raum und damit im Verhältnis zu den anderen vorhandenen sozialen Gütern und Menschen platziert. Platzierungen durch andere können auch real durch die (An-)Ordnung von Körpern im Raum realisiert werden – z. B. bei der Zuweisung von Plätzen im schulischen Ort ‚Musikraum‘ oder bei der Orchesterprobe. Aktive Positionierungen werden u. a. durch die Herausbildung musikalischer Identität und deren Verkörperung im Raum, z. B. beim Instrumentalspiel oder bei der Rechtfertigung der eigenen musikalischen Präferenz oder eines auf Musik bezogenen Urteils, durch das Individuum vorgenommen.

Durch die immer wieder neue (An-)Ordnung von Körpern zueinander können am selben Ort zu verschiedenen Zeiten verschiedene Räume entstehen und an verschiedenen Orten dieselben genauso wie ganz verschiedene Räume (Löw, 2000, S. 64) – auch in Bezug auf Musik oder musikalisch: Im schulischen Ort ‚Musikraum‘ toben je nach anwesender Gruppe und Zeit unterschiedliche Verteilungskämpfe um den Raum und die (An-)Ordnung der anwesenden Körper zueinander. Eine Orchesterprobe mit halber Besetzung sorgt mit hoher Wahrscheinlichkeit für eine andere (An-)Ordnung als eine mit voller Besetzung desselben Orchesters. Die Prozesse der Raumkonstitution generieren dabei einen jeweils anderen Raum. Gleichzeitig können die (An-)Ordnungen ein und derselben Gruppe an vergleichbaren Orten sehr ähnlich sein, an anderen Orten wiederum sehr unterschiedlich. Wesentlich für die Theorie Löws ist, dass mit der Inbeziehungsetzung von Struktur und Handeln – von Körpern als sozialen Gütern einerseits und Menschen andererseits – die relativistische Sichtweise auf den Raum überschritten ist, weil Raum nicht mehr allein durch Beziehungen (Relationen) zwischen Menschen, sondern auch zwischen den sozialen Gütern und dem Handeln dieser Menschen konstituiert wird. Löw beansprucht daher für ihre Theorie einen relationalen Raumbegriff (Löw, 2000, 156). Wie entstehen nun aber diese relationalen (An-)Ordnungen genau in der Wechselwirkung von Handeln und Strukturen?

Das *Wie* der (An-)Ordnungen

Nach der Theorie von Löw greifen zwei verschiedenartige Prozesse im Zuge der Konstitution von Raum ineinander:

- Für den Prozess des Platzierens von sozialen Gütern, von symbolischen Markierungen und Menschen an einem Ort benutzt Löw den Begriff des ‚Spacings‘: Spacing stellt sowohl den Moment der Platzierung als auch die Bewegung zur nächsten Platzierung dar (Löw, 2000, S. 159). Das kurzfristige Manifestwerden einer Platzierung im Augenblick und das konstituierende flüchtige Moment der Veränderung einer Platzierung greifen auch immer wieder ineinander und können unterschiedlich gewichtet sein. Ein auf Musik bezogenes Spacing ist das gemeinsame Hören von Musik auf dem Smartphone auf dem Pausenhof, die eigene Auswahl eines Referatsthemas im Musikunterricht, die Auswahl eines In-

strumentes für den Instrumentalunterricht im schulischen Nachmittagsbereich oder die Präsentation eingeübter Stücke vor Publikum auf dem schulischen Musikabend. Auch primär auf Bewegung zur nächsten Platzierung angelegte Spacings können wesentlich sein, z. B. das ostentative erstmalige Hören illegal kopierter Musik.

- Der zweite stattfindende Prozess ist der der ‚Synthese‘: Über Prozesse der Wahrnehmung, Vorstellung und Erinnerung werden dabei die platzierten Güter und Menschen reflektierend zu Räumen zusammengefasst (Löw, 2000, S. 159). Als wesentlich sieht Löw für das Feld der Musik Prozesse der Wahrnehmung an: So beeinflusse das Erklängen von Musik als ausstrahlende Wirkung eines symbolischen sozialen Gutes direkt die Wahrnehmung und über diese zugehörige Syntheseleistung die Konstitution von Raum (Löw, 2000, S. 195). Auf dem Pausenhof bildet sich der Raum der vom Smartphone gehörten, selbst ausgewählten Musik und wird von den Körpern in Besitz genommen. Die einzelnen Spacings von Schülern beim Vorspiel auf dem schulischen Musikabend wirken ebenfalls raumkonstituierend und verdichten sich über die genannten Syntheseleistungen zu einem Raum – dem ‚Raum des schulischen Musikabends‘. Beide Prozesse laufen im alltäglichen Handeln in der Regel gleichzeitig ab und erfolgen – je nach Altersstufe und Situation – mehr oder weniger bewusst (Löw, 2000, S. 159)⁶.

Zudem bestimmen weitere Bedingungen die Entstehung von Raum nach Löw: Im repetitiven Alltag institutionalisieren sich Räume durch die temporale Angleichung ihrer (An-)Ordnungen, eigenes Handeln wird habitualisiert. Spacing und Synthese werden in institutionalisierten Räumen durch Regeln und das Vorhandensein bestimmter materieller wie menschlicher Ressourcen zu genormten Spacings und Syntheseleistungen mit geringem Veränderungspotential (Löw, 2000, S. 163–165)⁷. Über die beim genormten Spacing vorgenommenen Platzierungen werden auch Machtverhältnisse zementiert und die Realisierung von Handlungschancen ist kaum noch veränderbar (Giddens, 1988, S. 186–187). Bietet der Umgang mit Musik in der Schule nur ein institutionalisiertes, abgestecktes und von Normen bestimmtes Set an Handlungsmöglichkeiten bei begrenzten Ressourcen, sind im Raum des Machtbehälters Schule die Möglichkeiten individuellen Spacings begrenzt. Die Auswahl von Unterrichtsgegenständen und die Bestimmung musikalischer Angebote durch Lehrende stellt ein klassisches Spacing dar, das mit der Ausübung institutionalisierter Macht verbunden ist. Der von Schülern frei nutzbare offene Ort eines schulischen ‚Band-Raums‘ hingegen vermeidet zunächst diese traditionellen Machtstrukturen, erschafft aber durch individuelle Spacings neue.

6 Löw (2000, S. 159) hält in Wissenschaft und Kunst aber auch Syntheseleistungen ohne damit einhergehendes Spacing für denkbar.

7 Hier ist Löw denkbar nahe an den von Giddens (1988, S. 186) konstatierten ‚Machtbehältern‘.

In hoch institutionalisierten Räumen kann leicht Widerstand entstehen, Foucaults ‚Heterotopien‘ (1967/2006, S. 39): Es handelt sich dabei um Gegenplatzierungen, die einen Illusionsraum erschaffen, in dem Raum für das Erleben persönlicher Krisen, z. B. in der Abwendung von schulischer Musikpraxis, oder Abweichungen, z. B. im Entwurf anderer Vorstellungen vom Umgang mit Musik in der Schule, besteht. Heterotopien können sich im Rückzug aus dem aktiven Spacing ausdrücken oder auch in gegenkulturellem Handeln.

Die Möglichkeit der Mitwirkung an der Konstituierung von Räumen ist nach Löw (2000, S. 173–177) von den Strukturprinzipien der Klasse und des Geschlechts mitbestimmt. Klasse und Geschlecht finden ihren Ausdruck im Bourdieuschen Habitus einer Person und strukturieren deren Umgang mit anderen Körpern – u. a. über die dem jeweiligen Habitus spezifische und von Geschlecht und Klasse vorgeprägte Wahrnehmung (Bourdieu, 1997, S. 58–60). Man findet dies zuhauf im geringen Zugang von Mädchen zu vermeintlich männlich geprägten Räumen des Musizierens, z. B. am Schlagzeug oder bei der Komposition am Computer (Lehmann-Wermser, 2001), oder der Abhängigkeit des Instrumentallernens von Elternunterstützung, Haushaltseinkommen oder gelebter kultureller Praxis der Familie (Busch, Kranefeld & Koal, 2014).

Die Realisation der Außenwirkung von sozialen Gütern und Menschen schließlich führt zur Wahrnehmung einer ‚Atmosphäre‘ (Löw, 2000, S. 204). ‚Atmosphäre‘ ist die spürbare unsichtbare Seite eines Raumes und macht diesen als solchen wahrnehmbar (Löw, 2000, S. 206). Löw ist damit nah an Böhmes Definition von ‚Atmosphäre‘ als „gemeinsame Wirklichkeit der Wahrnehmenden und des Wahrgenommenen“ (Böhme, 1995, S. 34). Allerdings hält sie anders als Böhme Atmosphären nicht für objektiv wahrnehmbar, sondern für individuelle Konstruktionsleistungen im sozialen Kontext (Löw, 2000, S. 209). Atmosphären beeinflussen über die Wahrnehmung Spacing und Syntheseleistungen und produzieren so Zugehörigkeit, Fremdheit, Wohlbefinden oder Abneigung. Sie steuern als „sekundäre, ideologische Realitätsebene“ (Löw, 2000, S. 215) die Präferenzen für Räume und beeinflussen soziale Ungleichheit. In Inszenierungsarbeit kann das bereits Platzierte und potentiell Platzierbare für die Wahrnehmung vorbereitet werden (Böhme, 1995, S. 35). Eines der musikpädagogischen Anliegen könnte also sein, über Inszenierungsarbeit Atmosphären herzustellen, die zu einer Raumkonstitution beitragen, welche soziale Ungleichheit im Umgang mit Musik verhindert. Doch müssen über den Zugang zu Räumen noch einige Worte verloren werden.

Das Wer der (An-)Ordnungen

In Anlehnung an Bourdieu sieht Löw sozialen Raum als relationale (An-)Ordnung von Menschen in permanentem Verteilungskampf, der sich durch deren Bewegung zu neuen Positionierungen im Raum ausdrückt (Löw, 2000, S. 181). Auch der Ort des Musikunterrichts, der ‚Musikraum‘, ist bisweilen umkämpft von den widerstreiten-

den Interessen von Lehrenden und Schülern. Und auch außerhalb der Schule bemühen sich verschiedene Gruppen von Jugendlichen um die Schaffung informeller, oft konkurrierender jugendkultureller Räume.

Um soziale Güter, sich und andere im Raum anordnen zu können, bedarf es des Zugangs zu diesen Körpern. Sind die Möglichkeiten eines solchen Zugangs zu erstrebenswerten sozialen Gütern und zu anderen Menschen oder zu Platzierungen dauerhaft eingeschränkt, sind die Lebenschancen des Individuums von diesen Einschränkungen betroffen und es handelt sich um eine strukturelle soziale Ungleichheit (Löw, 2000, S. 211). Dies mag in Bezug auf Musik der Zugang zu Instrumenten als materiellem Gut, zu Möglichkeiten des Abspielens von Musik oder auch zu Musiksoftware als materiellen Gütern, auf Seiten der symbolischen Güter der Zugang zur Musik selbst oder Handlungsvorschlägen und Anleitung für den Umgang mit Musik sein. Dazu ist mit Sicherheit auch der schulische Musikunterricht selbst zu zählen. In Bezug auf den Zugang zu Menschen mag es sich um den Kontakt zu Musiklehrenden und anderen jungen Musizierenden handeln, in Bezug auf Platzierungen um ungleiche Chancen, eine Position, z. B. die eines Bandleaders oder eines DJs, einnehmen zu können.

Durch die Synthese eines Spacings werden immer auch Inklusion und Exklusion organisiert, weil Verteilungen von Ressourcen wie Reichtum, Wissen, Rangfolgen von Menschen oder Assoziationen mit anderen Menschen vorgenommen werden (Löw, 2000, S. 215). Bei der Aushandlung der Konstitution von Räumen handelt es sich also – um mit der Humangeografin Doreen Massey zu sprechen – um ‚spatial politics‘ (Featherstone & Painter, 2013), um Politiken der Raumaushandlung. Diese ‚spatial politics‘ sind auch für den Umgang mit Musik im und rund um den schulischen Musikunterricht zu vermuten: Die Prozesse der stetigen (Re-)Konstituierung von Raum durch Spacing und Syntheseleistung rund um die Musik steuern gerechte kulturelle Teilhabe in der Musik – soweit dies die Strukturen im ‚Machtbehälter‘ Schule zulassen und Raum nicht von vornherein durch dessen Strukturen präeterminiert ist⁸. Es ist daher zu fragen, ob die Musikpädagogik an einer bewussten Auseinandersetzung mit Prozessen der Raumkonstitution Interesse haben sollte, wenn die Ermöglichung kultureller Teilhabe zu ihren Zielen gehört. Hierzu soll die Brücke zur Musikpädagogik im Folgenden einmal über Ansätze aus der Sozialpädagogik besritten werden.

8 Zum Begriff der Gerechtigkeit siehe Vogt (2013), zum Begriff der kulturellen Teilhabe, insbesondere zum ‚Capability Approach‘, Lehmann-Wermser & Krupp (2014).

Von der Raumtheorie zur Sozialraumorientierung

Auch in der Sozialpädagogik wurde Löws Deutung des Raumes als einer relationalen, ständig in Bewegung befindlichen (An-)Ordnung von Körpern aufgegriffen⁹. Sie spielte eine wesentliche Rolle bei der Entwicklung des Konzeptes des Sozialraums, das heute weithin Einzug in die Steuerung von Maßnahmen der Jugendhilfe gehalten hat (Deinet, 2009, S. 55). Sozialraum soll hier in Anlehnung an die Kritik von Reutlinger (2009, S. 18–19) am sozialpädagogischen Diskurs nicht als pädagogisch institutionalisierter Ort oder verdinglichter Raum verstanden werden, sondern Löw folgend die Lagebeziehungen der Menschen an diesen Orten, ihre Platzierungen und Verhältnisse zueinander und zu den Gütern an diesen Orten einbeziehen. Der Begriff des Sozialraums bedeutet hier also mit Bader (2002, S. 55)

„die erschlossenen und genutzten sozial bedeutsamen Handlungszusammenhänge, verweist aber gleichzeitig auf bisher unerschlossene und wenige bzw. nicht genutzte Handlungsmöglichkeiten – Möglichkeitsräume.“

Sozialräumlich orientiertes pädagogisches Handeln folgt dabei zuvorderst den folgenden Zielen:

- Kindern und Jugendlichen bessere Bedingungen und Gelegenheiten für Bildung zu schaffen (Mack, 2009, S. 7).
- Ausgrenzung zu vermeiden und gerechten Zugang zu Bildung zu ermöglichen (Haugg, 2012, S. 216).
- Bildungsbenachteiligung im Lebenslauf zu überwinden durch die Stärkung von Befähigungsgerechtigkeit und Verwirklichungschancen; Sozialraumorientierung als „intensive Inklusionsunterstützung“ (Bollweg & Otto, 2011, S. 13–18).

Aspekte von Bildungsgerechtigkeit, Teilhabe und Inklusion stehen also im Zentrum der Diskussion um die Ziele sozialräumlich orientierter Bildungslandschaften. Auch in diesen Sozialräumen finden permanente Prozesse auf Musik bezogener Raumkonstitution und damit Aushandlungen von Teilhabechancen statt.

Bollweg und Otto (2011, S. 15) fordern in ihrem Entwurf von Räumen flexibler Bildung die Einbettung aller Lern- und Bildungsmöglichkeiten, die sich in einem räumlich erfassbaren, lokal eingebetteten Konzept finden lassen. Dabei kommt es zu veränderten beruflichen Rollen, zu verstärktem Denken in – möglicherweise – vorhandenen Ressourcen, und ein integriertes System sozialräumlich orientierter Bildung kann entstehen (Bollweg & Otto, 2011, S. 21).

In der Schulpädagogik hat das Konzept des Sozialraums bislang keine exakte Entsprechung gefunden: Dennoch findet sich unter dem Dach des vielfältig schillernden Konstruktes der ‚Bildungslandschaft‘ und des Denkens in diesem auch die

9 Auf den Raumdiskurs in den Erziehungswissenschaften kann hier aufgrund des Platzes nur kurz verwiesen werden (siehe u. a. Böhme & Herrmann, 2011).

Idee der Verknüpfung verschiedener Lernanschlüsse aus formalem, non-formellem und informellem Lernen (Oelkers, 2012, S. 34). Neben schulzentrierten Entwicklungsvarianten kann auch ein multidimensionales Modell etabliert werden, bei dem die Kommune, in der ein möglichst kohärentes System von Bildung, Erziehung und Betreuung entstehen soll, im Zentrum des Handelns steht (Eisnach, 2011, S. 39–40). Deinet (2012, S. 43) kritisiert an solchen hoch komplexen, stark administrativ ausgerichteten Modellen allerdings wohl zu Recht, dass die Betrachtung der Bedarfslagen der Kinder und Jugendlichen vor Ort hinter die Berücksichtigung der Bedürfnisse erwachsener Beteiligter schnell zurücktreten kann.

Ein Desiderat für musikpädagogisches Handeln wäre nun, im Sinne von Bollweg & Otto (2011), Räume flexibler musikalischer Bildung zu entwickeln. Dabei mögen auch die in der Sozialpädagogik erprobten Verfahrensweisen zur Sozialraumanalyse und zur Erschaffung von Möglichkeitsräumen (u. a. Deinet, 2009, S. 47) auf der planerischen Ebene hilfreich sein¹⁰.

Einordnung und Kritik

Die Theorie zur Raumkonstitution von Löw stellt eine fruchtbare theoretische Grundlage dafür dar, musikpädagogisches Handeln und den Umgang mit Musik in der Schule zu analysieren und im Hinblick auf Aspekte von Teilhabe und Gerechtigkeit bei dieser Teilhabe zu prüfen.

Trotz der Klarheit der Theorie zur Raumkonstitution von Löw ist Vorsicht angebracht: Schroer (2008, S. 136) kritisiert das Konzept von Löw als Raumvoluntarismus. Es werde vorgegeben, dass jeglicher Raum durch die beteiligten Individuen erzeugbar sei. Für Schroer aber ist, ähnlich wie für Giddens, nicht jeder Raum beliebig gestaltbar. Individuen machen häufig die Erfahrung, in Räume einzutreten, die von ihnen nicht mit konstituiert wurden und die sie nur geringfügig verändern können (Schroer, 2008, S. 137). Das Beispiel vom Machtbehälter Schule zeigt, dass gerade in formal geprägten Settings Prozesse des selbstbestimmten Spacings bisweilen nur schwer vonstatten gehen können. Musikpädagoginnen und -pädagogen im formalen schulischen Setting haben Macht in Bezug auf die Konstitution von Raum und damit in Bezug auf die Teilhabe ihrer Schülerinnen und Schüler an Musik. Ein Bewusstsein für diese Macht, für den Einfluss auf die Teilhabe und für die bislang nicht genutzten Möglichkeitsräume mag eines der Elemente sein, um die Effekte dieser Machtfälle zu mildern.

Die Kritik Reutlingers (2009, S. 18–19), dass selbst in der Sozialpädagogik ein Verständnis vom Raum als pädagogisch institutionalisiertem Ort und als Territorium vorherrschend sei, während die Prozesse des Spacings und der Synthese im Rahmen der Konstitution von Raum vernachlässigt würden, wirft ein Schlaglicht darauf, dass selbst in den Domänen der Sozialraumorientierung noch ein weiter

10 Für die Musikpädagogik siehe dazu Busch (2015).

Weg hin zu einem umfassenden Verständnis vom Sozialraum wie dem von Bader (2002) zu gehen ist. Das „individuelle Moment des Raumerlebens“ (Bollweg & Otto, 2011, S. 23) durch die vor Ort lebenden jungen Akteure und Akteursgruppen wird erst dann zum Gegenstand der Betrachtung, wenn auch in der Tat von einem relationalen Raumbegriff ausgegangen wird. Für die Musikpädagogik wäre bis dahin ein noch viel weiterer Weg zu gehen, zu dem an dieser Stelle nur die ersten kleinen Schritte in eine hoffentlich fruchtbare Richtung genommen werden können.

Reutlinger (2009, S. 20) fordert zur Stärkung eines relationalen Raumverständnisses auch, dass im Fokus der Betrachtung von Sozialräumen die Suche nach Phänomenen wie sozialer Ungleichheit, Macht- und Herrschaftsverhältnissen und politischen Kämpfen stehen solle. Solche Kämpfe können sich auch als ‚spatial politics‘ in Bezug auf Musik darstellen. Dies verknüpft die Diskussion um den Raum eng mit der zu Gerechtigkeit und Teilhabe an Musik. Sie fordert uns Musikpädagogen auf, uns der stetigen Prozesse von Inklusion und Exklusion und von Machtverhältnissen bei der alltäglichen permanenten Konstitution von Räumen stärker bewusst zu werden und deren Einfluss auf den Zugang zu Musik und die Teilhabe an Musik deutlicher zu erkennen.

Literatur

- Bader, K. (2002). Alltägliche Lebensführung und Handlungsfähigkeit. Ein Beitrag zur Weiterentwicklung gemeinwesenorientierten Handelns. In Stiftung Mitarbeit (Hrsg.), *Alltagsträume, Lebensführung im Gemeinwesen. Beiträge zur Demokratieentwicklung von unten* (S. 11–60). Bonn: Stiftung Mitarbeit.
- Bhabha, H. K. (2004). *The location of Culture*. Abingdon: Routledge.
- Bollweg, P. & Otto, H.-U. (2011). Bildungslandschaft: Zur subjektorientierten Nutzung und topologischen Ausgestaltung. In P. Bollweg & H.-U. Otto (Hrsg.), *Räume flexibler Bildung. Bildungslandschaft in der Diskussion* (S. 13–35). Wiesbaden: VS.
- Bourdieu, P. (1997). Zur Genese der Begriffe Habitus und Feld. In P. Bourdieu, *Der Tote packt den Lebenden* (S. 59–78). Hamburg: VSA.
- Böhme, G. (1995). *Atmosphäre: Essays zur neuen Ästhetik*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Böhme, J. & Herrmann, I. (2011). Schule als pädagogischer Machtraum. Typologie schulischer Raumentwürfe. Wiesbaden: VS.
- Busch, T. (2015, i. Dr.). Von der Kooperation zu einer sozialräumlich orientierten musikalischen Bildungslandschaft – was bedeutet das? In S. Schmid (Hrsg.), *Musikunterricht(en) im 21. Jahrhundert. Begegnungen – Einblicke – Visionen* (S. Xxx – xxx). Augsburg: Wißner.
- Busch, T., Kranefeld, U. & Koal, S. (2014). Klasseneffekte oder individuelle Einflussgrößen? Was bestimmt die Teilnahme am Instrumentallernen im Grundschulalter? In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit. Musikpädagogische Forschung: Bd. 35* (S. 57–76). Münster: Waxmann.
- Deinet, U. (2009). Sozialräumliche Haltungen und Arbeitsprinzipien. In U. Deinet (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 32–47). Wiesbaden: VS.
- Deinet, U. (2012). Raumaneignung von Jugendlichen. Öffentliche Räume und die sozialräumliche Orientierung von Kindern und Jugendlichen. In H. Schröteler-von Brandt, T.

- Coelen, A. Zeising & A. Ziesche (Hrsg.), *Raum für Bildung. Ästhetik und Architektur von Lern- und Lebensorten* (S. 43–52). Bielefeld: transcript.
- Döring, J. & Thielmann, T. (Hrsg.) (2009). *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- Eisnach, K. (2011). *Ganztagsschulentwicklung in einer kommunalen Bildungslandschaft. Möglichkeiten und Grenzen von Unterstützungsstrukturen*. Wiesbaden: VS.
- Featherstone, D. & Painter, J. (2013). *Spatial politics: Essays for Doreen Massey*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, H. (2006). Von anderen Räumen [1967]. In J. Dünne & S. Günzel (Hrsg.), *Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften* (S. 317–329). Frankfurt: Suhrkamp.
- Giddens, A. (1988). *Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Haugg, K. (2012). Potentiale lokaler Bildungslandschaften und Bündnisstrukturen für mehr Bildungsgerechtigkeit aus der Perspektive des Bundes. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften – mehr Chancen für alle* (S. 211–217). Wiesbaden: VS.
- Helms, D. & Phleps, T. (2007). *Sound and the City*. Bielefeld: transcript.
- Jameson, F. (1988). *Postmodernism. The Cultural Logic of Late Capitalism*. Durham: Duke UP.
- Kirchberg, V., Barber-Kersovan, A. & Kuchar, R. (2014). Music city. Musikalische Annäherungen an die Kreative Stadt. In A. Barber-Kersovan, V. Kirchberg & R. Kuchar (Hrsg.), *Music City. Musikalische Annäherungen an die kreative Stadt* (S. 9–32). Bielefeld: transcript.
- Krause-Benz, M. (2013). (Trans-)Kulturelle Identität und Musikpädagogik – Dimensionen konstruktivistischen Denkens für Kultur und Identität in musikpädagogischer Perspektive. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 72–84). Stuttgart: MH Stuttgart. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2013/8177/pdf/Knigge_Mautner_Obst_Responses_2013_Krause-Benz_Trans_kulturelle_Identitaet.pdf. [31.03.2015].
- Landau, A. & Emmenegger, C. (Hrsg.) (2005). *Musik und Raum. Dimensionen im Gespräch*. Zürich: Chronos.
- Lashua, B. & Kelly, J. (2008). Rhythms in the Concrete: Re-Imagining Relationships between Space, Race, and Mediated Urban Youth Cultures. *Leisure/Loisir*, 32(2), 461–487.
- Lefebvre, H. (1974). *La production de l'espace*. Paris: Economica.
- Lehmann-Wermser, A. (2001). Vom Verschwinden der Jungen aus der Musikdidaktik. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/lehmann-wermser1.pdf> [28.12.2014].
- Lehmann-Wermser, A. & V. Krupp (2014). Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit. Musikpädagogische Forschung*: Bd. 35 (S. 21–40). Münster: Waxmann.
- Löw, M. (2000). *Raumsoziologie*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Mack, W. (2009). Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften. In P. Bleckmann & A. Durdel (Hrsg.), *Lokale Bildungslandschaften – Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen* (S. 32–47). Wiesbaden: VS.
- Nauck, G. (1997). *Musik im Raum – Raum in der Musik. Ein Beitrag zur Geschichte der seriel-len Musik*. Stuttgart: Steiner.

- Noeske, N. (2009). Musikwissenschaft. In S. Günzel (Hrsg.), *Raumwissenschaften* (S. 259–273). Frankfurt: Suhrkamp.
- Oelkers, J. (2012). Bildungslandschaften und regionale Bildungsentwicklung. In P. Bleckmann & V. Schmidt (Hrsg.), *Bildungslandschaften – mehr Chancen für alle* (S. 33–43). Wiesbaden: VS.
- Reutlinger, Ch. (2009). Raumdeutungen. In U. Deinet (Hrsg.), *Methodenbuch Sozialraum* (S. 17–36). Wiesbaden: VS.
- Rode-Breymann, S. (Hrsg.) (2007). *Orte der Musik. Kulturelles Handeln von Frauen in der Stadt*. Köln: Böhlau.
- Schofield, J., Cohen, S. & Lashua, B. (2009). Popular Music, Mapping, and the Characterisation of Liverpool. *Popular Music History*, 4(2), 126–144.
- Schroer, M. (2008). „Bringing space back in“ – Zur Relevanz des Raumes als soziologischer Kategorie. In J. Döring & T. Thielmann (Hrsg.), *Spatial Turn. Das Raumparadigma in den Kultur- und Sozialwissenschaften* (S. 125–148). Bielefeld: transcript.
- Soja, E. (1989). *Postmodern Geographies. The Reassertion of Space in Critical Social Theory*. New York: Verso.
- Stutz, U. (2008). *Kommunikationsskulpturen: Entwurf einer sozialräumlichen kunstpädagogischen Praxis. Ästhetik, Theorie, qualitative Empirie*. München: Kopaed.
- Tenorth, H.-E. (2002). Geschlossene Welten – Pädagogische Begrenzung als Ermöglichungsform. In L. Wigger & N. Meder (Hrsg.), *Raum und Räumlichkeit in der Pädagogik* (S. 228–240). Bielefeld: Janus.
- Vogt, J. (2013). Benachteiligung, Teilhabe und Gerechtigkeit im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/13-vogt.pdf>, [28.12.2014].
- Williams, J. (2009). You never been on a ride like this befo'. Los Angeles, automotive listening, and Dr. Dre's ‚G-Funk‘. *Popular Music History*, 4(2), 160–176.

Thomas Busch
 Simplonstraße 56
 10245 Berlin
 mail@thomasbusch.eu

Verena Weidner

Soziologische Systemtheorie und Musikpädagogik

Annäherungen an ein Theorieverhältnis

Sociological Systems Theory and music education.

Approaches to a relation between the theories

In contrast to general pedagogy, music education occasionally adopts Niklas Luhmann's sociological Systems Theory, but does not explicate the relation between the two theoretical discourses. Hence the question to what extent a system theoretical point of view can enrich music educational theories remains still open. Therefore, the text below focusses on different adoptions of Luhmann's theoretical concepts within the field of music education and analyses in what way the 'systems theoretical view' leads to further insights. It becomes evident that the evaluation of the relation between sociological Systems Theory and music education depends on the theoretical aspects that are emphasized.

Eine irritierende Theorie?

Eine der einprägsamsten Anekdoten im Umfeld der Systemtheorie Niklas Luhmanns¹ besteht in der Karl Eberhard Schorr zugeschriebenen Ankündigung, es werde einen systemtheoretischen „Theorieputsch“ geben (Brumlik, 1987, S. 232). Zu putschen galt es ihr zufolge gegen nicht weniger als die gesamte geisteswissenschaftliche Pädagogik. Wenngleich als politisches Vorhaben nicht ganz ernst zu nehmen,² wird die Metapher des kämpferischen Umsturzes in diesem Zusammenhang nicht grundlos tradiert. Luhmann und Schorr nämlich beschrieben ihre Analysen erziehungssystemischer „Reflexionsprobleme“ (Luhmann & Schorr, 1988, passim) auch schriftlich nicht etwa als friedlich gemeinte Offerten, sondern voll-

1 Mit ‚soziologischer Systemtheorie‘ sind im vorliegenden Kontext das Theoriekonzept Niklas Luhmanns sowie die Anknüpfungen durch Armin Nassehi und Irmhild Saake (s. u.) gemeint. Ausgeblendet bleibt insbesondere die von Luhmann stark rezipierte Vorgängertheorie Talcott Parsons’.

2 Tenorth korrigiert die Anekdote später: Seiner Erinnerung nach „haben beide, Luhmann wie Schorr, von einem ‚Theoriepush‘ gesprochen, also einem Anstoß neu zu denken.“ (Tenorth, 2014, Fn. 3)

ten sie als „Minen“ verstanden wissen, „die im Wissenschaftssystem fabriziert sind“ und „im Erziehungssystem hochgehen [können]“ (ebd., S. 8), oder – unter Aussparung der militärsprachlichen Anspielungen – als einen „Theoriekontext“, der sich auf die Pädagogik zumindest „irritierend und verunsichernd“ (ebd., S. 364) auswirken sollte.

Dass dieses Ansinnen wenigstens teilweise Erfolg hatte, deutet sich bereits in dem von Jürgen Oelkers und Heinz-Elmar Tenorth gezogenen Zwischenfazit an, die Systemtheorie habe der Pädagogik als „nützliche Provokation“ (Oelkers & Tenorth, 1987, S. 13) gedient. Daneben sind es jedoch vor allem zahlreiche in Reaktion auf die Studien Luhmanns und Schorrs erschienene Publikationen, die darauf schließen lassen, dass der systemtheoretische „Angriff“ (ebd., S. 31) auf die pädagogische Selbstreflexion an dieser nicht spurlos vorübergegangen ist.

Im Vergleich dazu wirkt die Musikpädagogik in ihrer Reaktion auf die Luhmannsche Systemtheorie (ebenso wie auf andere Systemtheorien) nahezu uneindrückt. Weder sind, wie es für eine Auseinandersetzung mit Luhmann typisch wäre, breiter ausformulierte Abwehrreaktionen festzustellen, noch hat es, abgesehen von einem kurzen Aufriss durch den Norweger Geir Johansen (Johansen, 2010), je eine explizite Verhältnisbestimmung gegeben. Stattdessen scheint die Luhmannsche Theorie, sofern sie überhaupt rezipiert wird, mehr oder minder ‚friedlich‘ Einzug in das Feld musikpädagogischer Bezugstheorien gehalten zu haben.³

Bemerkenswert ist eine solche implizite Theorieaufnahme nicht nur deshalb, weil für alternative Theorietraditionen, wie etwa die Sprachanalyse (Flämig, 2003) oder die Phänomenologie (Vogt, 2001), inzwischen eine ausdrückliche Klärung hinsichtlich ihrer musikpädagogischen Bedeutung stattgefunden hat, sondern vor allem, weil die Kritik, die in anderen Zusammenhängen gegenüber der Luhmannschen Systemtheorie bisweilen geäußert wird, möglicherweise auch für die Musikpädagogik von Relevanz ist. Wenn etwa der Musikwissenschaftler Volker Kalisch in Luhmanns Konzeption einen „von jeglichem Phänomenbefund abgezogene[n] System-Generierungs-Automat[en]“ zu erkennen glaubt oder wenn Michael Brumlik mit Blick auf die Sozialpädagogik konstatiert, „dass die scheinbar so schockierenden Vorschläge der Systemtheorie [...] zu spät kommen bzw. redun-

3 Offensichtlich wird letzteres besonders im Zusammenhang mit (systemisch-)konstruktivistischen Ansätzen, in denen Luhmann als einer von vielen Referenzautoren herangezogen wird. Henning Scharf z. B. rekurriert auf die systemtheoretische Kommunikationstheorie, um damit „einmal mehr“ das zu stützen, „was schon in der Einleitung zu [seiner] Arbeit [...] als zentrale These [...] aufgestellt und im weiteren Verlauf immer mehr bestätigt worden ist: es kann keinen ‚Austausch‘ von Wissen – ‚Wissen‘ verstanden als ein ‚Gut! – geben.“ (Scharf, 2007, S. 274). Ähnlich greift Stephan Hametner das Luhmannsche Kommunikationsmodell auf, um „auf Basis der Semiotik, des Konstruktivismus und der Systemtheorie“ eine „Theorie des Beobachters“ zu entwickeln, bei der „diese drei Ansätze erfolgreich ineinander greifen“ (Hametner, 2006, S. 93). In beiden Fällen sorgt der Bezug auf Luhmann also weniger für Irritationen als für eine Harmonisierung von ohnehin schon veranschlagten theoretischen Aussagen.

dant sind“ (Brumlik, 1987, S. 233), so stellt sich die Frage, ob dies jeweils auch für entsprechende Anschlüsse an das Luhmannsche Theoriekonzept aus Richtung der Musikpädagogik gilt.

Im Folgenden sollen deshalb exemplarisch einige systemtheoretisch beeinflusste musikpädagogische Arbeiten herausgegriffen und genauer auf das dort zu beobachtende *Verhältnis zwischen soziologischer Systemtheorie und musikpädagogischer Theoriebildung* hin untersucht werden.⁴ Beabsichtigt ist dabei keine umfassende Evaluation der zitierten Texte, sondern die Gegenüberstellung verschiedener Lesarten: Eine ‚kritische‘ Lektüre der Arbeiten, wie sie ausgehend von Kalischs Einwand der ‚Phänomenfremdheit‘ bzw. ausgehend von Brumliks Redundanzverweis denkbar wäre, wird es zunächst jeweils nahe legen, eine *systemtheoretisch fundierte Rekonstruktion musikpädagogischer Fachstrukturen* ebenso wie die *systemtheoretische Rekonstruktion musikpädagogischer Grundbegriffe* als wenig ertragreich abzulehnen. Davon abweichende Lektürestrategien hingegen, die alternative ‚Effekte‘ des systemtheoretischen Beobachtens in den Fokus nehmen, werden anschließend jeweils deutlich machen, inwiefern sich die soziologische Systemtheorie für die musikpädagogische Theoriebildung als gewinnbringend erweisen kann. Deutlich wird schließlich, dass die Frage, inwieweit es sinnvoll ist, von einer *systemtheoretisch* strukturierten *Musikpädagogik* auszugehen, erst dann sinnvoll zu beantworten ist, wenn geklärt wurde, in welcher Hinsicht man sich zusätzlichen Erkenntnisertrag erhofft.

Musikpädagogische Anschlüsse an die Systemtheorie

Niklas Luhmanns

Systemtheoretische Rekonstruktion musikpädagogischer Fachstrukturen

Die wahrscheinlich naheliegendste Art, aus Richtung der Musikpädagogik an die Luhmannsche Systemtheorie anzuknüpfen, liegt in der systemtheoretischen Perspektivierung ihrer fachlichen Strukturen. Entsprechend beginnt Geir Johansen seinen ersten Aufriss zu der Frage, „what we may see if we approach the music education field from a perspective of sociological system theory“ (Johansen, 2010, S. 51) mit der Feststellung, diese Herangehensweise bringe es mit sich, die Musikpädagogik als ein durch bestimmte Charakteristika spezifiziertes soziales System zu betrachten:

„Seen through a system theoretical lens, the field of music education emerges as a social system that exists among human beings to reduce the perceived complexity of music-human relations in the world.“ (ebd., S. 60)

4 Thematisiert werden Schläbitz, 1998, 2004, 2011; Jost, 2007; Johansen, 2010; Wied, 2010; Orgass, 2011 und Godau, i. V.

Die Systemzugehörigkeit von Ereignissen sei folglich davon abhängig, ob diese durch einen systemspezifischen zweiwertigen Code erfasst würden:

„The field's boundary with the environment is established, maintained and revised on the basis of the binary code music educational/not music educational.“ (ebd., S. 54)

So einleuchtend sich diese Form der Luhmann-Rezeption zunächst jedoch darstellt, so wenig eindeutig gestaltet sich bereits die Abgrenzung von alternativen Deutungen.⁵

Sichtbar macht dies besonders der Vergleich zwischen den Ausführungen Johansens und den Semantikanalysen Christofer Josts (Jost, 2007). Anders als Johansen argumentiert Jost in seiner auf „systemtheoretischer Betrachtung“ (ebd., S. 1) fußenden Untersuchung nicht für das ‚Emergieren‘ einer sozialsystemischen Musikpädagogik, sondern geht in der Anlage seiner Arbeit davon aus, dass sein Untersuchungsgegenstand – der „Umgang mit populärer Musik an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland nach 1945“ – im Rückgriff auf „[p]ädagogische, musikpädagogische und curriculare Semantiken“ (ebd.) zu erfassen sei. Auch wenn in Folge der nur spärlichen Explikation des theoretisch-methodischen Horizonts seiner Studien innerhalb der „Einleitung“ (ebd., S. 7–12) nur schwer auszumachen ist, wie Jost die Luhmannsche Theorie in extenso liest, legt bereits dieser implizite Perspektivwechsel auf ‚Musikpädagogik‘ als Semantikkomplex eine Form von Kontingenz offen, die weder von Jost noch von Johansen reflexiv eingeholt wird.

Insgesamt stehen sich damit zwei Sichtweisen gegenüber, bei denen die eine von einer funktional eigenständigen Musikpädagogik ausgeht, während die andere einen semantischen Zusammenhang zeichnet, der sich in seinen speziell musikpädagogischen Sinnbildungen auf einen Teilbereich des Funktionssystems ‚Erziehung‘ und folglich auch auf dessen Codierung (beim späteren Luhmann ‚vermittelbar/nicht-vermittelbar‘ und ‚besser/schlechter‘) bezieht. Rekuriert man hier in erster Linie auf den Aspekt des Phänomenbezugs, wie es ausgehend von der Kritik Kalischs denkbar wäre, so liegt es angesichts der offenbar nur vage möglichen systemtheoretischen Rekonstruktion fachspezifischer Gegebenheiten nahe, auf die große Distanz der Systemtheorie gegenüber ihren Phänomenen sowie den folglich nur geringen Erkenntniswert darauf rekurrierender Beobachtungen zu verweisen.

Eine andere Perspektive auf die zitierten Anschlüsse ergibt sich jedoch im Rekurs auf Luhmanns Fokussierung der System/Umwelt-Differenz:

5 Auch die Ausformulierung selbst bleibt insofern uneindeutig, als Johansen den Begriff des Codes nicht mit Luhmann im Sinne einer systemspezifischen Leitdifferenz verwendet, sondern als bloße Wiederholung der System/Umwelt-Unterscheidung. Hinzu kommt, dass die Subsysteme, die Johansen annimmt, deutlich angelsächsisch geprägt sind (Johansen, 2010, S. 55), sodass für eine Anknüpfung von deutschsprachiger Seite zu fragen wäre, ob eine Übersetzung lediglich der Bezeichnungen oder des gesamten Konzepts näher liegt.

„Das zentrale Paradigma der neueren Systemtheorie heißt ‚System und Umwelt‘. Entsprechend beziehen sich der Funktionsbegriff und die funktionale Analyse nicht auf ‚das System‘ (etwa im Sinne einer Erhaltungsmasse, einer zu bewirkenden Wirkung), sondern auf das Verhältnis von System und Umwelt. [...] Der Ausgangspunkt aller daran anschließenden systemtheoretischen Forschungen ist daher nicht eine Identität, sondern eine Differenz.“ (Luhmann, 1984, S. 242–243)

Bezieht man dieses Paradigma auf die zitierten Beobachtungen musikpädagogischer Fachstrukturen, so zeigt sich, dass der Gewinn einer systemtheoretischen Beschreibung nicht in erster Linie darin besteht, Musikpädagogik *für sich genommen* als einen in einer bestimmten Weise strukturierten Komplex zu identifizieren. In den Fokus rücken vielmehr diejenigen Analyse Momente, in denen *das Verhältnis* zwischen einem musikpädagogisch relevanten ‚Innen‘ und einem ebensolchen ‚Außen‘ zum Tragen kommt.⁶

Auffällig ist dann zunächst die ähnliche Bewertung, die Johansen wie Jost trotz ihrer unterschiedlichen Blickwinkel im Hinblick auf musikunterrichtliche Curricula vornehmen. Beide machen darin ein Element „struktureller Kopplung“ (Luhmann, 1997, S. 778) aus, dem aufgrund seiner vermittelnden Positionierung zwischen verschiedenen Systemkontexten besondere Aufmerksamkeit zu schenken sei (Johansen, 2010, S. 58–61 bzw. Jost, 2007, S. 10, Fn. 13).

Abgesehen davon erweisen sich jetzt jedoch vor allem solche Passagen als zentral, in denen fachspezifische Schwierigkeiten mit gesellschaftsstrukturell bedingten Resonanzproblemen (Luhmann, 2008, S. 27–33) in Verbindung gebracht werden. Anführen lassen sich hier sowohl die ‚Übersetzungsschwierigkeiten‘, die Johansen zwischen der akademischen Musikerziehung und dem Schulfach Musik anlässlich der Einführung neuer Curricula ausmacht (Johansen, 2010, S. 58–61), als auch die ‚Störungen‘, die Jost zwischen Musikpädagogik und Pädagogik feststellt (Jost, 2007, S. 400) oder die Transferschwierigkeiten, die dieser in Anbetracht der Differenz aus musikpädagogischer Theorie und schulischer Praxis konstatiert (ebd.).

Der Effekt einer systemtheoretischen Betrachtungsweise liegt dabei nicht nur darin, vermeintlich persönliche Probleme als strukturell bedingte auszuweisen (Johansen, 2010, S. 58), sondern möglich wird auf diese Weise zudem eine Perspektivierung, bei der in wissenschaftstypischer Manier „Vergleiche“ gezogen werden, die im Gegensatz zu alltäglichen Gegenüberstellungen „gewagter, unwahrscheinlicher, verblüffender“ (Luhmann, 1990, S. 409) ausfallen. Ersichtlich wird dies z. B. beim Blick auf die von Jost und Johansen je thematisierten ‚Lösungen‘: Obwohl aus Alltagssicht merkliche Unterschiede bestehen zwischen der Empfehlung Josts, „der rege Austausch zwischen Theorie und Praxis [sei] als wesentliche disziplinäre Aufgabe aufzufassen“ (Jost, 2007, S. 401) und dem impliziten Hinweis Johansens, man habe, um Enttäuschungen vorzubeugen, die Erwartungen hinsichtlich einer

6 Zu relativieren wäre auf diese Weise auch Vogts Kritik an der Autopoiesis-Konstruktion. Vgl. hierzu auch Luhmanns Verweis auf die „poststrukturalistische“ (Luhmann, 1987/2008, S. 60, Hv. i. O.) Einbettung des Theorems.

möglichen Steuerung des Praxisfeldes stark zurückzuschrauben, erscheinen sie einem Beobachter, der beide Antworten auf die Differenz von ‚Wissenschaft‘ und ‚Erziehung‘ bezieht, in ihrer Funktion, speziell dieses Bezugsproblem zu bearbeiten, als funktional äquivalent.⁷

Systemtheoretische Rekonstruktion musikpädagogischer Grundbegriffe

Eine weitere seitens der Musikpädagogik gewählte Anschlussweise an Luhmanns Systemtheorie besteht darin, dessen begriffshistorische Studien aufzugreifen und ausgehend davon die je facheigene grundbegriffliche Situation zu reflektieren. Ins Feld führen kann man hier sowohl die schon im Titel eine solche Verfahrensweise ankündigenden Ausführungen von Stefan Orgass, bei denen „Kontingenz als musikpädagogischer Grundbegriff“ (Orgass, 2011, S. 205) diskutiert wird, als auch das Postulat von Norbert Schläbitz, die „(Musik-)Pädagogik“ solle „Abschied nehmen vom schönen Klang“ der „Bildungsmetapher“ (Schläbitz, 2011, S. 68) und sich auf eine „Kultur“ einstellen, die „nicht mehr als gewachsenes Gut erfahren [wird]“ (ders., 1998, S. 162). Nennen lassen sich in diesem Zusammenhang aber auch die methodologischen Überlegungen Verena Wieds, in denen sie die forschungsleitende Idee der „Beobachtung individuellen Nachdenkens“ (Wied, 2010, S. 1) zugunsten einer auf „Kommunikation“ und „Personen“ abstellenden Sichtweise dekonstruiert (Wied, 2010, passim), ebenso wie der sowohl rezeptiv (bezogen auf das Erfassen entsprechender Situationen) als auch präskriptiv (im Sinne einer musikdidaktischen Prämisse) zu begreifende Hinweis Marc Godaus, beim unterrichtlichen Musizieren sei neben der Musik als Methode primär der „*Kontext als Methode*“ (Godau, i. V., S. 1, Hv. i. O.) zu berücksichtigen.

Wie schon im Rahmen der fachstrukturell ausgerichteten Beobachtungen, so lässt sich auch im Zusammenhang mit diesen grundbegrifflich orientierten Ansätzen die Rolle der Luhmannschen Systemtheorie unterschiedlich deuten. Ein auf Gemeinsamkeiten abstellender Vergleich fördert dabei zunächst das Moment der Kontingenz – etwas nicht Notwendiges, aber auch nicht Unmögliches – zutage. Es steht nicht nur dann zentral, wenn, wie bei Orgass, speziell dieser Begriff beleuchtet wird (Orgass, 2011), sondern auch, wenn die aktuelle gesamtgesellschaftliche Situation zur Geltung gebracht oder generell eine von ontologischen ‚Resten‘ befreite Denkweise hervorgehoben wird. Entsprechend betont Schläbitz, wir lebten „in einem Umfeld, in dem nichts mehr sicher ist“ (Schläbitz, 2011, S. 68), und diagnostiziert dem „Gegenbegriff von Kontingenz“, der „*Notwendigkeit*“ (ders., 2004,

7 Sichtbar werden auf diese Weise auch Äquivalenzen zwischen fachinternen und fächerübergreifenden Problembearbeitungen, wie sie etwa im Zusammenhang mit der Beziehung ‚Musikpädagogik – Musikwissenschaft‘ bzw. ‚Musikpädagogik – Musiktheorie‘ zu beobachten sind (Weidner, 2010, S. 133–134; Weidner, i. V.).

S. 15, Hv. i. O.), einen Bedeutungsverlust,⁸ während Godau und Wied mit Blick auf ‚Unterrichtsforschung‘ darauf aufmerksam machen, „dass ein ‚Funktionieren‘ einer Methode eine Zuschreibung eines Beobachters bleibt“ (Godau, i. V., S. 2) bzw. dass ein Forscher in seiner Interpretation von Interviewtexten selektiv agiere und man sich deshalb darüber klar sein müsse, dass – überspitzt formuliert – „auch alles anders sein könnte“ (Wied, 2010, S. 10).

Auch wenn man am Wahrheitswert dieser Aussagen nicht zweifeln will – nimmt man sie hinsichtlich eines systemtheoretisch zu befördernden Erkenntnissertrags ins Visier, so stellt sich ähnlich wie im Zusammenhang mit dem systemtheoretischen Phänomenbezug eine gewisse Skepsis ein. Abgesehen von der Austauschbarkeit, die sich aufgrund der reduzierten Perspektive für das systemtheoretische Beobachten ergibt, drängt sich spätestens mit Schläbitz’ Hinweis auf Kopernikus die Frage auf, ob das bloße Faktum der Beobachterabhängigkeit einer jeden Erkenntnis und der damit einhergehende Verlust an ‚Sicherheit‘ nicht bereits seit Kants Vernunftkritik bekannt sind.⁹ Mit Brumlik wäre dann für die musikpädagogische Theoriebildung festzuhalten, was dieser bereits vor knapp dreißig Jahren im sozialpädagogischen Kontext festgestellt hat, nämlich, dass eine systemtheoretische Perspektive „allenfalls ein leises Rauschen im Establishment“ (Brumlik, 1987, S. 232), nicht aber gewinnbringende Anschlüsse begünstigt.¹⁰

Ähnlich wie im Kontext der systemtheoretischen Rekonstruktion musikpädagogischer Fachstrukturen sorgt jedoch auch jetzt eine genauere Fokussierung der systemtheoretischen Beobachtungswerkzeuge für eine veränderte Perspektive auf die musikpädagogische Luhmann-Rezeption.

Als aufschlussreich erweist sich hier besonders der Rekurs auf Armin Nassehi und Irmhild Saakes Erläuterungen zum Verhältnis zwischen systemtheoretischer Forschung und der Kontingenzthematik: „Kontingenz zum Forschungsthema zu machen“, so diese, „bedeutet Strukturen ihrer Bearbeitung zu suchen.“ (Nassehi & Saake, 2002, S. 83). Sobald ein in dieser Weise orientiertes Forschen „den Konstruktionsprozessen der Kommunikation folgt“ (ebd., S. 84), ergibt sich nicht etwa nur ‚Durcheinander‘ (Schläbitz, 1998, 2004), sondern man „erfährt, [...] wie Eindeutigkeiten operativ erzeugt werden“ (Nassehi & Saake, 2002, S. 84). Im Zentrum des Interesses stehen demnach weniger ‚Unsicherheit‘ oder ‚Umweltkomplexität‘ per

8 Folgerichtig fordert Schläbitz in einem späteren Text, auch im Umgang mit musikdidaktischen Modellen sei deren Kontingenzcharakter zu berücksichtigen bzw. ein ideologischer Gebrauch zu vermeiden (Schläbitz, 2014).

9 Zu den Unterschieden zwischen einer transzendentalen und einer systemtheoretischen Sichtweise s. z. B. Luhmann, 1990, S. 13.

10 Nicht bestritten sei mit dem Verweis auf die lange Tradition der *Theorieperspektive* jedoch die Notwendigkeit, auf die entsprechenden Einsichten *aus praktischen Gründen* gegebenenfalls zu einem späteren Zeitpunkt wiederholt hinzuweisen. Wenn Schläbitz also im Rückgriff auf den genannten Theoriekontext Defizite innerhalb der Musikwissenschaft verdeutlicht, so kann dies der aktuellen Situation angemessen sein, unabhängig davon, wann die rezipierten Theoriefiguren zuerst formuliert worden sind.

se, als vielmehr die zu beobachtenden Mechanismen, nach denen Kontingenz so eingeschränkt wird, dass „im Unsicheren noch Struktur erkennbar bleibt.“ (Luhmann & Schorr, 1988, S. 16–17)

Entscheidend ist Nassehi zufolge dabei die Berücksichtigung von Kommunikationssituationen, in denen

„Gesellschaft insofern sichtbar [wird], als codierte Funktionssysteme eine bestimmte Logik der Situation erzeugen – nicht als Makro-Phänomen, was immer das auch sein soll, sondern als konkrete Form der Erzeugung von Ordnung. Die Anschlussfähigkeit dieser Kommunikation schränkt sich anders ein als die Logik der Interaktion. Sieht man nur diese [...] blendet man exakt das aus, worum es einer operativen Theorie der Gesellschaft geht: in den Blick zu nehmen, wie konkrete, beobachtbare Kommunikationen *Gesellschaft* vollziehen.“ (Nassehi, 2009, S. 388–389, Hv. i. O.)

Setzt man diese Überlegungen in Bezug zu den in Frage stehenden musikpädagogischen Anknüpfungen, so impliziert dies, zusätzlich zu deren epistemologischen Ausgangsannahmen speziell deren Rückgriffe auf die systemtheoretische Gesellschaftstheorie zu fokussieren. In den Vordergrund rücken dabei diejenigen Momente, in denen die Elaboration musikpädagogischer Grundbegriffe im Verweis auf gesellschaftsanalytische Überlegungen geschieht.

Deutlich wird aus dieser Perspektive beispielsweise, dass Schläbitz seine Kritik an einem veralteten Verständnis von musikalischer Bildung untermauert, indem er eine Analogie herstellt zwischen der Ordnungsform einer stratifizierten Gesellschaft – eine pyramidische Höherordnung in Richtung des ‚absolutistischen‘ Herrschers – und der Werteordnung, wie sie im Kontext eines auf ‚Hochkultur‘ abstellenden Kulturverständnisses vorherrsche – eine Anordnung, bei der die „Schriftgelehrten“ (Schläbitz, 2011, S. 75) (die Musikwissenschaftler) nur knapp unter den ‚Künstlern‘ und der ‚absoluten Musik‘ angesiedelt sind (Schläbitz, 2011, S. 73–75). Ähnlich verweist Orgass in seiner Ausarbeitung des Kontingenzbegriffes auf eine „Distanz“ (Orgass, 2011, S. 212) in den gängigen pädagogischen und ästhetischen Bearbeitungsweisen von Kontingenz. Wied wiederum schlägt in methodologischer Orientierung vor, eine kontingenzsensible Beobachterhaltung mit dem Aufstellen von gesellschaftliche Kontexte involvierenden Hypothesen zu verknüpfen (Wied, 2010, S. 12), während bei Godau anhand der Begriffswahl („Kontext“) wie auch anhand der damit verbundenen Konzentration auf den jeweiligen sozialen Bezugsrahmen, nämlich entweder musikalischer ‚Spiel-‘ oder schulischer ‚Organisationsrahmen‘ (Godau, i. V.), greifbar wird, wie ‚Gesellschaft‘ im Nassehischen Sinne ‚sichtbar‘ ist.

Darüber hinaus stellt sich vor dem Hintergrund von Nassehis und Saakes Darstellung der Kontingenzproblematik jedoch vor allem die Frage, inwieweit deren Postulat, Kontingenzeinschränkungen offenzulegen, nicht nur für eine hauptsächlich analytisch-deskriptiv angelegte Rekonstruktion musikpädagogischer Deutungsmuster, sondern auch für eine Konstruktion normativer musikpädagogischer Orientierungen von Bedeutung sein kann. Obwohl die Ausführungen Nassehis

und Saakes für sich genommen klar einer wissenschaftlich-distanzierten Betrachtungsweise zuzuordnen sind, lassen sich ausgehend davon nämlich deutliche Unterschiede ausmachen, was die theoretische Einbettung wertbezogener Aussagen anbelangt.

Ersichtlich wird dies besonders im Vergleich der konzeptionellen Grundlegungen von Schläbitz und Orgass: Wo Ersterer einen mehr oder weniger ungebrochenen Zusammenhang herstellt zwischen einer gesamtgesellschaftlichen „Kontingenzkultur“ (Schläbitz, 2011, S. 90) und einer an Luhmann angelehnten ‚Lernbereitschaft aus Prinzip‘ (ebd., S. 82) bzw. einer folglich zu fordernden „unermüdlichen Anstrengung, Neues kennenzulernen“ (Schläbitz, 2011, S. 90),¹¹ dort weist Orgass noch das im vorliegenden Theorierahmen scheinbar kaum zu negierende Postulat, „die musikpädagogische Aufgabe [...] in der Ermöglichung der Erweiterung musikalischer Erfahrungen und musikbezogenen Wissens [zu erblicken] – also in der Steigerung von Kontingenz“ (Orgass, 2011, S. 209) – als „eine pädagogische *Entscheidung*“ (ebd., Hv. VW.) aus. Trotz der starken Übereinstimmungen in inhaltlicher Hinsicht unterscheiden sich die von Schläbitz und Orgass gewählten Begründungen also nicht nur hinsichtlich der in Anschlag gebrachten Kontexte, sondern auch in ihrer Art der Kontingenzbewältigung.

Eine systemtheoretische Musikpädagogik?

Greift man an dieser Stelle erneut die Ausgangsfrage nach einer möglichen Bedeutung der soziologischen Systemtheorie für die musikpädagogische Theoriebildung auf, so wird spätestens im Anschluss an die Untersuchung entsprechender Anknüpfungen seitens der Musikpädagogik deutlich, dass die Frage nicht im Sinne eines ‚entweder – oder‘ zu verstehen ist: Zur Diskussion steht nicht, *ob* der Theoriekontext um Niklas Luhmann überhaupt als eine von vielen musikpädagogischen Bezugstheorien fungieren kann, sondern *inwiefern* es aus musikpädagogischer Sicht nahe liegt, sich die Leitunterscheidung der Systemtheorie in einer Weise anzueignen, die es ratsam machte, von einer systemtheoretisch strukturierten Musikpädagogik zu sprechen.

In ihrem Aufzeigen unterschiedlicher Lesarten sowohl des systemtheoretischen Ansatzes als auch seiner fachspezifischen Einbindungen haben die Analysen außerdem zu erkennen gegeben, dass sich die ‚eine‘ systemtheoretische Musikpädagogik im Sinne eines wenigstens in Ansätzen klar zu umreißenen Theoriekonzepts bislang nicht ausmachen lässt. Feststellen ließen sich lediglich verschiedene mehr oder weniger ertragreiche Anknüpfungsmöglichkeiten, wie sie teils den betreffenden musikpädagogischen Publikationen entnommen werden

11 Vgl. hierzu aber auch Schläbitz' späteres Plädoyer, auf linearkausale Ableitungen zwischen musikdidaktischen Modellen und unterrichtlichen Entscheidungen zu verzichten (Schläbitz, 2014, S. 20).

konnten, teils im Rückgriff auf das soziologische ‚Original‘ gewonnen wurden. Zu nennen wären hier als Beispiele für potentiell gewinnbringende Anschlussweisen *erstens* das Sichtbarmachen von *Resonanzproblemen* zwischen unterschiedlichen musikpädagogisch relevanten Feldern, *zweitens* die *gesellschaftstheoretische Kontextualisierung musikpädagogischer Begriffsreflexionen* sowie *drittens* und in enger Verbindung mit allen anderen Arten des Anschlusses eine Rezeption der *systemtheoretischen Wissenschaftstheorie*, wie sie etwa im Zusammenhang mit dem Problem *wissenschaftlicher Kontingenzbearbeitung* greifbar wurde.

Außerdem lassen sich den Untersuchungen einige Hinweise entnehmen, welche die weitere Ausarbeitung gewinnbringender Anschlussmöglichkeiten bzw. die mögliche Entwicklung eines systemtheoretischen Teildiskurses innerhalb der Musikpädagogik betreffen.

So wäre besonders im Rekurs auf die Anwendung der Systemtheorie im Rahmen der empirischen musikpädagogischen Forschung¹² danach zu fragen, inwieweit das Luhmannsche Theoriekonzept dazu in der Lage ist, die musikpädagogische Theoriebildung auch im Hinblick auf deren aktuelle Begrenzungen in fachsystematischer Hinsicht produktiv zu irritieren. Aufgreifen kann man hier insbesondere das von Jürgen Vogt identifizierte „Desiderat“ einer „wechselseitige[n] Integration von empirischem und theoretischem Wissen“ (Vogt, 2004b, S. 99) bzw. seine „Hoffnung, dass die Grenzen von Bildungstheorie und Bildungsforschung sich als durchlässig erweisen“ (Vogt, 2011, S. 16).

Damit verwandt sind Überlegungen, nach denen Luhmanns Systemtheorie noch stärker, als dies in den oben zitierten Publikationen zu sehen war, als eine Art ‚Katalysator‘ der musikpädagogischen Selbstreflexion in Anschlag gebracht würde.

Vorstellbar wäre in dieser Hinsicht etwa der Rückgriff auf die von Johansen aufgeworfene Frage nach den Konstitutionsbedingungen des musikpädagogischen Feldes. Eine versuchsweise Beantwortung könnte beispielsweise in Form einer Verhältnisbestimmung geschehen, bei der Hermann J. Kaisers Vorschlag, ein ‚Regulativ‘ anzunehmen, das in Richtung einer musikpädagogischen ‚Systematizität‘ orientiert (Kaiser, 2008), mit dem Code-Konzept Niklas Luhmanns in Verbindung gebracht wird.

Des Weiteren wäre in Bezug auf die Inanspruchnahme der Luhmannschen Systemtheorie für normative musikpädagogische Konzeptionierungen zu prüfen, inwieweit sich hierfür besonders aus Richtung einer ‚dekonstruktiv‘ gelesenen Systemtheorie (Stäheli, 2000) relevante Anschlussmöglichkeiten bieten. Auch wenn auch aus dieser Richtung keine umfassende Lösung des (musik-)pädagogischen Praxisproblems zu erwarten ist, könnte man hier etwa an eine Spezifizierung von

12 Eine solche empirische Anwendung der Luhmannschen Systemtheorie zählt auch in der Soziologie noch nicht zum Mainstream, es existieren aber bereits seit längerem erste Ansätze. Erwähnenswert sind hier neben Arbeiten im Umfeld von Nassehi (s. auch hierzu Nassehi & Saake, 2002) vor allem Werner Vogds Versuche, „eine Brücke“ zu bauen zwischen „Systemtheorie und rekonstruktive[r] Sozialforschung“ (Vogd, 2005, 2011, S. 1).

Urs Stähelis ‚ethisch-politischer‘ Reartikulation denken (ebd.) oder, im Sinne einer entsprechenden „Zusammenarbeit“ (Vogt, 1993, S. 100), an ‚Übergänge‘ zwischen soziologischer Systemtheorie und Diskursanalyse.

Unabhängig davon jedoch, inwieweit sich diese weiterführenden Überlegungen letztlich als tragfähig erweisen werden – insgesamt hat die Untersuchung musikpädagogischer Anschlüsse an das Luhmannsche Theoriekonzept deutlich gemacht, dass dessen Systemtheorie für die Musikpädagogik trotz aller ‚Fremdheit‘ relevante Anknüpfungsmöglichkeiten bieten kann. Nimmt man das Verhältnis zwischen soziologischer Systemtheorie und Musikpädagogik in den Blick, so wie es sich aktuell im Ausgang der entsprechenden Publikationen darstellt, dann ist für die Zukunft zwar vermutlich kein systemtheoretisch veranlasster Umsturz der musikpädagogischen Theoriebildung zu erwarten, denkbar bleibt aber die Bereicherung wie auch ihre zeitweise Beunruhigung durch ein systemtheoretisches Supplement.

Literatur

- Brumlik, M. (1987). Reflexionsgewinne durch Theoriesubstitution?: Was kann die Systemtheorie der Sozialpädagogik anbieten? In J. Oelkers, H.-E. Tenorth & K. E. Schorr (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Karl Eberhard Schorr zu seinem 65. Geburtstag* (S. 232–258). Weinheim: Beltz.
- Flämig, M. (2003). „Meine teuren Freunde, ich rat Euch drum, zuerst Collegium sprachanalyticum“: Vier grammatische Etüden. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/flaemig3.pdf> 8 [01.02.2015].
- Godau, M. (i. V.). Der Kontext ist die Methode: Gruppenprozesse und informelle Lernmethoden beim Musizieren von Popmusik im Unterricht. In M. Adlers (Hrsg.), *Popmusik-Vermittlung: Zwischen Schule, Universität und Beruf. Symposium an der Leuphana Universität Lüneburg am 13. und 14. Februar 2014*.
- Hametner, S. (2006). *Musik als Anstiftung: Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik*. Heidelberg: Auer.
- Johansen, G. (2010). Music Education from the Perspective of System Theory. In R. Wright (Hrsg.), *Sociology and Music Education* (S. 51–62). Burlington: Ashgate Publishing.
- Jost, C. (2007). *Pädagogische, musikpädagogische und curriculare Semantiken in systemtheoretischer Betrachtung: zum Umgang mit populärer Musik an allgemeinbildenden Schulen in Deutschland nach 1945*. Verfügbar unter: http://deposit.d-nb.de/cgi-bin/dokserv?idn=988881578&dok_var=d1&dok_ext=pdf&filename=988881578.pdf [01.02.2015].
- Kaiser, H.-J. (2008). Systematizität als Denkform und Institutionalisierung als Form gesellschaftlicher Sicherung: Notate zu den Bedingungen einer Musikpädagogik als Wissenschaft oder: Ein Versuch, Heinz Antholz von 1986 weiterzudenken. In T. Ott & J. Vogt (Hrsg.), *Unterricht in Musik – Rückblick und aktuelle Aspekte: Symposium der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik zum 90. Geburtstag von Heinz Antholz* (S. 41–56). Münster: LIT.
- Luhmann, N. (1984). *Soziale Systeme: Grundriß einer allgemeinen Theorie* (1. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.

- Luhmann, N. (1987/2008). *Die Autopoiesis des Bewusstseins: Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch* (S. 55–108). Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. (1990). *Die Wissenschaft der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (1997). *Die Gesellschaft der Gesellschaft*. (2 Bd.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Luhmann, N. (2008). *Ökologische Kommunikation. Kann die moderne Gesellschaft sich auf ökologische Gefährdungen einstellen?* (5. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Luhmann, N. & Schorr, K. E. (1988): *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem* (2. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Nassehi, A. (2009). *Der soziologische Diskurs der Moderne*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Nassehi, A. & Saake, I. (2002). Kontingenz: Methodisch verhindert oder beobachtet: Ein Beitrag zur Methodologie der qualitativen Sozialforschung. *Zeitschrift für Soziologie*, 31(1), 66–86.
- Oelkers, J. & Tenorth, H.-E. (1987). Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Eine nützliche Provokation. In J. Oelkers, H.-E. Tenorth & K. E. Schorr (Hrsg.), *Pädagogik, Erziehungswissenschaft und Systemtheorie: Karl Eberhard Schorr zu seinem 65. Geburtstag* (S. 13–54). Weinheim: Beltz.
- Orgass, S. (2011). Kontingenz als musikpädagogischer Grundbegriff. In M. D. Loritz (Hrsg.), *Musik – pädagogisch – gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder: Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer* (S. 205–218). Augsburg: Wißner.
- Scharf, H. (2007). *Konstruktivistisches Denken für musikpädagogisches Handeln: Musikpädagogische Perspektiven vor dem Hintergrund der Postmoderne- und der Konstruktivismusdiskussion*. Aachen: Shaker.
- Schläbitz, N. (1998). Mit System ins Durcheinander. In M. von Schoenebeck (Hrsg.), *Entwicklung und Sozialisation aus musikpädagogischer Perspektive* (S. 159–186). Essen: Die Blaue Eule.
- Schläbitz, N. (2004). *Mit System ins Durcheinander: Musikkommunikation und (Jugend-)Sozialisation zwischen ‚Hard-Net‘ und ‚Soft-Net‘*. Osnabrück: epos. Verfügbar unter: <http://www.epos.uni-osnabrueck.de/music/templates/buch.php?id=45> [01.02.2015].
- Schläbitz, N. (2011). Abschied nehmen vom schönen Klang: Die Bildungsmetapher: Plädoyer für eine kopernikanische Wende in der (Musik-)Pädagogik. In M. D. Loritz (Hrsg.), *Musik – pädagogisch – gedacht: Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder: Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer* (S. 68–93). Augsburg: Wißner.
- Schläbitz, N. (2014). Nicht isolieren. Integrieren!: Kritik des monokausalen Musikunterrichts. In F. Kampe, J. Oberschmidt & F. Riemer (Hrsg.), *Bericht vom 1. Niedersächsischen Landeskongress Musikunterricht*. Hannover: ifmpf.
- Stäheli, U. (2000). *Sinnzusammenbrüche: Eine dekonstruktive Lektüre von Niklas Luhmanns Systemtheorie*. Weilerswilt: Velbrück Wissenschaft.
- Tenorth, H.-E. (2014). Rezension zu: Bühle, P., Bühler, Th. & Osterwalder, F. (Hrsg.), *Zur Inszenierungsgeschichte pädagogischer Erlöserfiguren*. Bern: Haupt, 2013. In: H-Soz-Kult, 10.03.2014, <http://www.hsozkult.de/publicationreview/id/rezbuecher-21207> [29.06.2015].
- Vogd, W. (2005). Komplexe Erziehungswissenschaft jenseits von empirieller Theorie und theorieller Empirie. Versuch einer Brücke zwischen Systemtheorie und rekonstruktiver Sozialforschung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 8(2), 112–133.
- Vogd, W. (2011). *Systemtheorie und rekonstruktive Sozialforschung: eine Brücke*. Opladen: Budrich.

- Vogt, J. (1993). Anmerkungen zur möglichen Bedeutung der Diskursanalyse für die Musikpädagogik. In H. Gembriß (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschungsberichte* (S. 91–106). Augsburg: Wißner.
- Vogt, J. (2001). *Der schwankende Boden der Lebenswelt: Phänomenologische Musikpädagogik zwischen Handlungstheorie und Ästhetik*. Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Vogt, J. (2004a). Einleitung: Grundlegendes zu den Grundlagen der Musikpädagogik. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland; Dimensionen und Strategien* (S. 49–56). Essen: Die Blaue Eule.
- Vogt, J. (2004b). Das Allgemeine im Besonderen. In H. J. Kaiser (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland: Dimensionen und Strategien* (S. 85–104). Essen: Die Blaue Eule.
- Vogt, J. (2011). Schöngeister und Rechenknechte: Zum Verhältnis von Bildungstheorie und Bildungsforschung in der Musikpädagogik. *Diskussion Musikpädagogik*, (49), 13–17.
- Weidner, V. (2010). Musiktheorie und Musikpädagogik. ‚Resonanzprobleme‘ einer Beziehung. In T. Janz & J. P. Sprick (Hrsg.), *Musiktheorie – Musikwissenschaft: Geschichte, Methoden, Perspektiven* (S. 117–144). Hildesheim: Olms. Verfügbar unter: <http://www.gmth.de/zeitschrift/artikel/562.aspx> [01.02.2015].
- Weidner, V. (i. V.). *Musikpädagogik und Musiktheorie: Systemtheoretische Beobachtungen einer problematischen Beziehung*. Münster: Waxmann.
- Wied, V. (2010). Beobachtung individuellen Nachdenkens – eine Unmöglichkeit?: Eine systemtheoretische Herangehensweise für die Auswertung von Interviews in empirischer musikpädagogischer Forschung. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 1(2), 1–15. Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=40&path%5B%5D=88> [01.02.2015].

Verena Weidner
Schmidtstr. 3
49080 Osnabrück
verena.weidner@uni-osnabrueck.de

Adrian Niegot

Geltung – Gebrauch – Gehalt

Geltungstheoretische Überlegungen zu musikbezogenen historischen Sinnbildungen in musikpädagogischer Perspektive

Validity – usage – content. Reflections on validity regarding the construction of historical context from a music educational perspective

One cannot look upon the history of music without looking at the term content especially the historical content. Let us extend the view beyond the mere term of validity in a well-grounded, functional and relational way, in order to gain a practical theory for historical content regarding musical (hi)stories. After an analysis of the conditions of validity let us consider the boundaries of narrative validity within the frame of a historical, practical theory as well as a final reflection of education as means of a specific (related to music) existence. Thus the rephrased term validity in a practical, theoretical sense allows us a glimpse of historical content of music as a mechanism of validity.

Ausgangspunkt

Blickt man auf die einschlägige musikpädagogische Fachliteratur jüngeren Datums¹, so kann wohl durchaus von einer Konjunktur der theoriegeleiteten Beschäftigung mit Musikgeschichte in der Musikpädagogik die Rede sein. Dabei herrscht im Allgemeinen, so ließe sich grob zusammenfassen, ein Konsens über die Maßgabe, von Musikgeschichten stets im Plural zu sprechen, über die elementare Bedeutung des Narrativen für musikpädagogische Kontexte und über die Notwendigkeit interdisziplinärer Bemühungen. Musikpädagogische Fokussierungen sind dabei etwa „Seitenblicke auf die Geschichtsdidaktik“ sowie auf „Aufgabenstellungen, die das Historische Denken fördern könnten, und die Frage des Ästhetischen“ (Cvetko & Lehmann-Wermser, 2014), ferner auch eine Neuorientierung auf „ein

1 Welte, 2008; Cvetko & Lehmann-Wermser, 2011; Cvetko, 2012; Diskussion Musikpädagogik 43/2009, 52/2011, 56/2012; Orgass, 2011; Helms & Phleps, 2014; Musikpädagogik der Musikgeschichte. Interdisziplinäre Tagung (2014)

Verständnis von Lehrenden und Lernenden als „unzuverlässige Erzähler“ und auf ein „Offenlegen von Möglichkeitshorizonten und das In-Bezug-setzen von Sinnzuschreibungen“ (Oberhaus, 2014).

Auch in der Musikwissenschaft ist von einer „Neujustierung von Musikgeschichtsschreibung“ (Rösing, 2014, S. 16) die Rede. Helmut Rösing etwa spricht davon, dass „das Ziel von Musikgeschichtsschreibung eine wertneutrale Bestandsaufnahme aller musikalischen Erscheinungs- und Umgangsformen beinhalten sollte“: „Historische Narrative“, so Rösing, „können immer dann durchaus angemessen sein, wenn die Gründe für die Auswahl detailliert dargelegt“ und mit dem jeweiligen „Grund für Musikgeschichtsschreibung“ zugleich auch der jeweilige „Wissenschaftsanspruch“ offengelegt würde (ebd.).

Ausgangspunkt für die folgenden Überlegungen ist die Problematisierung der Formulierung „Musik hat geschichtlich sich verändernden Gehalt“ (Lehrplan Musik NRW, 1999, S. 12): Weder ‚hat‘ Musik Gehalte im Sinne eines Besitzes, noch können diese ‚sich‘ selbsttätig verändern. Veränderungen finden vielmehr im Rahmen von Dimensionen kultureller Geltung statt. In ihnen werden ununterbrochen Kohärenzen überprüft, was wiederum eine Reformulierung des Gehaltsbegriffs nötig macht bzw. zur Folge hat. „Geschichtlicher Gehalt von Musik“ und „Musikgeschichte“ erscheinen somit als Substanzbegriffe, denen eine Reflexion des Begriffs der Geltung als musikpädagogisch relevantem Funktionsbegriff gegenübergestellt wird.

Eine Reflexion der Begriffe Geltung und Gehalt, so wie sie hier vorgeschlagen wird, leistet einen Beitrag zum Wissenschaftsbezug von Musikgeschichtsschreibung in musikpädagogischer Perspektive, zu Fragen nach der Konstitution von Möglichkeitshorizonten und Sinnzuschreibungen und zur theoretischen Fundierung eines Einbezugs des Ästhetischen.

Sie ermöglicht so auch skeptisch-ergänzende Haltungen zu gegenwärtigen Strömungen, etwa zur Überbetonung des narrativistischen Paradigmas und zur Kritik eher retrospektiver und zur theoretischen Stärkung auch prospektiver Ansätze (Niegot, 2012).

Zielpunkt ist ein Beitrag zur Entwicklung einer Theorie der musikbezogenen historischen Sinnbildung und ihrer interdisziplinären geltungstheoretischen Fundierung, die Modellierung einer Gebrauchstheorie geschichtlicher Gehalte von Musik und das Aufzeigen von Hinsichten auf (musikbezogene) Bildung als einem geltungssensiblen In-der-Welt-Sein. Methodisch erfolgt dazu eine heuristische Entfaltung theoretischer Grundannahmen, im Besonderen eine des Geltungsbegriffs in Bezug auf verschiedene als relevant eingestufte Bezugswissenschaften. In Abkehr von substanzorientierten Theorien musikbezogener historischer Sinnbildung und im Anschluss an eine Sichtweise, nach der „grundsätzlich zur Diskussion [steht], ob Musik einen Gehalt hat, der sich etwa durch musikgeschichtlichen Unterricht erschließen lässt“ (Cvetko, 2012, S. 7), wird im Folgenden der Begriff des Gehalts als eine Funktion von Geltung gedeutet: Erst weil wir unaufhörlich damit beschäftigt sind, im Rahmen von Operationen des Bestimmens Sinn zu bilden, und zwar im simultanen Ineinanderspiel des Sich-in-eine-Geltung-Findens, In-Geltung-

Setzens und In-Geltung-Bleibens (Breidbach, 2004, S. 63), produzieren wir gehaltvolle (musikbezogene) Sinnfelder mit relativer kultureller Stabilität: Gehalte sind in dieser Perspektive eine Funktion von Geltung. Derart fungieren sie als Stifter von Geltungen, die dann eben „zugleich rekonstruktiv und konstruktiv, erkennend und erzeugend sind“ (Rustemeyer, 2004, S. 89).

Heteronomie des Geltungsbegriffs

Die Begriffe Gehalt und Geltung werden in der musikpädagogischen Theoriebildung uneinheitlich verwendet. Es kann vor allem hinsichtlich des Geltungsbegriffs von einer Situation ausgegangen werden, wie sie Heinz-Elmar Tenorth mit Blick auf den Bildungsbegriff festgestellt hat², d. h. „daß sich neben der Vielfalt und disziplinären Zentrierung der Sichtweisen [auf Bildung bzw. hier auf Geltung; AN] eine unübersehbare Heteronomie von Betrachtungsweisen konstatieren läßt“ (Tenorth, 1997, S. 971). Ein explizit musikpädagogischer Diskurs über Geltung hat wohl bislang – so lautet die hier vorgebrachte Vermutung – in systematischer Weise kaum stattgefunden, jedoch kann eine Heteronomie, also ein „Sprechen nach unterschiedlicher Gesetzmäßigkeit“ (ebd.) über Geltung ebenso aufgezeigt werden wie eine überaus heterogene Theoriebildung in Bezug auf geschichtliche Gehalte von Musik bzw. musikbezogene historische Sinnbildungen.

Im Folgenden soll daher ein Beitrag dazu geleistet werden, durch eine Differenzierung des Geltungsbegriffs zu einer Präzisierung des Gehaltsbegriffs zu gelangen. Möglicherweise kann auf dieser Basis der Gehaltsbegriff in musikpädagogischer Absicht reformuliert werden, ganz im Sinne eines ‚turns‘, der – bei aller gebotenen Vorsicht in der vorschnellen Verwendung dieses Begriffs – neue Perspektiven auf pauschal gewordene Überzeugungen gestattet und die „Aufmerksamkeit [...] auch auf interne Bedingungen des ‚intellektuellen Feldes‘“ (Bachmann-Medick, 2006, S. 14) der Musikpädagogik richtet. In diesem Sinne einer methodologischen Blick-Wende – im Gegensatz zu einem neuen Forschungsparadigma – werden hier zunächst philosophische und musikpädagogische Bedeutungsspektren des Geltungs- und Gehaltsbegriffs dargestellt.

Semantik von Geltung und Gehalt

Der Gehaltsbegriff steht dem des Inhalts insofern nahe, als Gehalte auf Substantielles verweisen und damit verbunden bleiben mit der „räumlichen Metaphorik, welche mit dem Inhaltsbegriff verbunden ist“ (Wiesing, 2009, S. 125), wie Lambrecht Wiesing in seiner Studie zum „Mich der Wahrnehmung“ (Wiesing, 2009, S. 111–194)

2 Jürgen Vogt hat Tenorths Ansatz in Bezug auf den Bildungsbegriff in der Musikpädagogik rezipiert (Vogt, 2012, S. 18–19).

diagnostiziert. Diese Verbindung erklärt sich aus einem Blick in die Etymologie der deutschsprachigen Begriffe (Pfeifer, 1997, S. 410–411) sowie auf Entsprechungen im Lateinischen, wo bereits auf der Wortebene eine Vermittlung zwischen Geltung und Gehalt etabliert ist und nicht erst herbeigeführt werden muss.³ Etymologisch betrachtet zeigt sich so, dass der Begriff des Gehalts einerseits immer schon substanzorientiert ist, andererseits aber auch auf eine funktionsorientierte Seite hinweist⁴, die sich, philosophisch ausgearbeitet, zum Beispiel im Neukantianismus Liebert'scher Prägung wiederfindet und dort Geltung als die Seinsform der Gehalte formuliert (Liebert, 1920).

Daraus folgt für die hier zu diskutierenden Zusammenhänge zweierlei: erstens, dass – in erkenntnistheoretischer Hinsicht – mit dem lateinischen ‚in pretium esse‘ bereits eine ältere Formulierung für Gehalte als In-Geltung-Seiendes vorliegt, die ein Dynamisches gegenüber einem Statischen der Substanz betont; zweitens weist – in wahrnehmungstheoretischer Hinsicht – zum Beispiel das englische ‚to come into one's own‘ schon darauf hin, dass sich Geltung dann als solche ereignet, wenn etwas in sich selbst stattfindet, was Wiesing aus ästhetischer Sicht mit der „Zumutung dauernder Anwesenheit“ (Wiesing, 2009, S. 124–127) bezeichnet⁵. Gehalt wird somit aus der Blickrichtung seiner semantisch-etymologischen Verbindungen zu Geltung zum Ereignisbegriff, der von Bedeutung dann ist, wenn Gehalte jenseits ihrer aus wortgeschichtlichen Gründen mittransportierten räumlichen Metaphorik funktional gedeutet werden sollen.

Gehalte sind also funktional betrachtet etwas Anderes als Inhalte, sie dienen – wie die Erinnerung im Kontext des Gedächtnisses (Welzer, 2010) – Realisationen gegenwärtiger Geltungsprozesse (auch Bildungsprozesse) und Zwecken künftigen

- 3 Das Lateinische kennt ‚summa‘ als den Inhalt und unter anderem ‚rerum plenus‘ als Begriff für etwas Gehaltvolles. Zugleich steht für die Bedeutung von Gehalt als Wert das Nomen ‚pretium‘ zur Verfügung, das zu ‚magni pretii‘ als weiterem Terminus führt. Dies ist insofern relevant, als das deutsche Verb ‚gelten‘ von da aus mit ‚pretium habere‘ (einen Wert bzw. Gehalt haben) oder ‚in pretium esse‘ (in Wert bzw. Gehalt sein) übersetzt werden kann. Geltung wäre damit der Gehalt als ein Im-Sein-Befindliches.
- 4 Peter W. Schatt hat die Begriffe Substanz und Funktion im Rückgriff auf die neukantianische Philosophie Ernst Cassirers für die Musikpädagogik an verschiedenen Stellen produktiv gemacht, z. B.: „Seine [Cassirers; AN] Unterscheidung zwischen Substanz und Funktion mit der Konsequenz, dass alle Begriffe sich erst in konkreten Situationen des Erlebens bilden und funktional auf diese bezogen sind [...], schien mir für die Beschäftigung mit der Frage, aufgrund welcher Bedingungen Musik dem Menschen als solche zu erscheinen mag – einer für musikpädagogisches Nachdenken fundamentalen Frage – entscheidende Hinweise zu geben.“ (Schatt, 2008, S. 9).
- 5 Bei Wiesing heißt es dazu: „Ausschließlich im Zustand des Wahrnehmens ist für ein Subjekt ein Gegenstand anwesend. [...] Diese Anwesenheitszumutung ist das Kriterium, mit dem sich die Frage beantworten lässt, ob und wann jemand etwas wahrnimmt: Ein Subjekt nimmt genau dann etwas wahr, wenn es ihm gegenwärtig ist. Für mich bedeutet dies: Meine Wahrnehmung mutet mir zu, ein Dingsda für gegenwärtig halten zu müssen.“ (Wiesing, 2009, S. 125–126).

Handelns innerhalb von Geltungsprozessen und ihren Bedingungen. In diesem Zusammenhang gilt zudem in Bezug auf Musik: Der ästhetische Gehalt einer Musik ist funktional zu betrachten, er dient zum Beispiel der Ermöglichung einer Selbstbegegnung im ästhetischen Erleben. Auch der geschichtliche Gehalt von Musik hätte in dieser Perspektive – radikal formuliert in Anlehnung an die Wortwahl Harald Welzers – funktional „nichts“ mit ihren Inhalten zu tun⁶; bei Welzer heißt es radikalisierend:

„Erinnerung hat funktional nichts mit Vergangenheit zu tun. [...] Das human-spezifische Vermögen, die persönliche Existenz in einem Raum-Zeit-Kontinuum zu situieren und auf eine Vergangenheit zurückblicken zu können, die der Gegenwart vorausgegangen ist, hat den Zweck, Orientierungen für zukünftiges Handeln zu ermöglichen. [...] Und da der funktionale Überlebenswert des Gedächtnisses von seinem Zukunftsbezug abhängt, ist es die Zukunft, die konstitutiv für das Gedächtnis ist, und nicht die Vergangenheit.“ (Welzer, 2010, S. 8–9)

Der Gehalt einer Musik dient somit – um die Formulierung hier nochmals in erläuternder Absicht zu verwenden – „der Orientierung in einer Gegenwart zu Zwecken künftigen Handelns“ (Welzer, 2010, S. 8) bzw. der Orientierung in gegenwärtigen Geltungsprozessen (auch Bildungsprozessen) zu Zwecken künftigen Handelns innerhalb von Geltungsprozessen und ihren Bedingungen. Das Gehirn produziert (geschichtliche) Gehalte von Musik als Geltungen, um sie, in den Worten Bergsons, für die Gegenwart und die Zukunft „nützlich zu machen, aber nicht, [um] sie zu erhalten“ (Bergson, 1911/1948, S. 176). Kurzum: Geschichtliche Gehalte von Musik (als Ereignisse des Bestimmt-Werdens) können gedeutet werden als eine Funktion von Geltung.

Es gilt daher, von der Raummetapher des Inhalts und seinem ‚Derivat‘, dem Substanzbegriff des Gehalts, zum Funktionsbegriff der Geltung zu gelangen, denn die funktionale Differenz zwischen Gehalten und Inhalten weist darauf hin, dass sich Gehalte überhaupt erst im Zur-Geltung-Bringen bilden und insofern reformuliert werden können als eine Funktion von Geltung.

Geltung als musikpädagogischer und philosophischer Begriff

Christian Rolle und Christopher Wallbaum sind im Rahmen der „Frage, in welcher Weise das Reden über Musik Teil ästhetischer Praxis sein kann [...] der Auffassung, dass dialogische Formen des Sprechens, in denen wir Geltungsansprüche

6 Die Radikalität dieser Formulierung liegt darin begründet, dass Erinnerung zwar unbestreitbar mit der Vergangenheit zu tun hat, aber eben nicht in funktionaler Perspektive, so wie eine Notation zwar funktional sehr wohl etwas mit Musik zu tun hat, aber anders herum Musik funktional nichts mit der Notation (es sei denn das Notieren selbst gehörte zur Performance).

erheben und verteidigen, dabei eine zentrale Rolle spielen. Aufgrund der Spezifika ästhetischer Urteile mit ihrem besonderen Geltungscharakter ergeben sich allerdings entscheidende Unterschiede zu dem, was in vielen anderen Fächern Argumentieren in Unterrichtsgesprächen heißt“ (Rolle & Wallbaum, 2011, S. 507). Der Begriff der Geltung wird hier also in zweifacher Weise gebraucht: Einmal geht es in Bezug auf sprachliches Handeln um das Erheben und Verteidigen von „Geltungsansprüchen“, sodann, als Sonderfall des Sprechens, um einen „besonderen Geltungscharakter“ „ästhetischer Urteile“. Rolle und Wallbaum unterscheiden in ihren Überlegungen „verschiedene typische Momente ästhetischen Streits im Musikunterricht“ (Rolle & Wallbaum, 2011, S. 508), nämlich solche „in produktionsorientierten, in rezeptionsorientierten“ und „in kulturorientierten Unterrichts- bzw. Projektzusammenhängen“ (Rolle & Wallbaum, 2011, S. 507). Im Zusammenhang produktionsorientierter Unterrichtssituationen taucht dabei ein weiterer Aspekt von Geltung auf, wenn es um die Verschriftlichung improvisierter Musik geht; darin „bringt die L [Musiklehrerin; AN] mit der Notation auch eine bestimmte musikkulturelle Praxis zur Geltung, die eine andere – in diesem Fall eine improvisatorische oder aleatorische – zugleich verschließt“ (Rolle & Wallbaum, 2011, S. 517). An anderer Stelle verwendet Wallbaum den Geltungsbegriff in einem dritten – performativen – Sinne, wenn nämlich Schülerinnen und Schüler bei der Abwandlung eines Abschnitts aus Mathias Spahlingers ‚éphémère‘ „zuerst den Gag des Originals zur Geltung kommen lassen“ (Wallbaum, 2005, S. 320).

Der Geltungsbegriff dient Rolle und Wallbaum also einerseits dazu, hinsichtlich argumentativer Kontexte darauf hinzuweisen, dass erstens „Geltungsansprüche erhoben, bestritten und begründet“ (Rolle & Wallbaum, 2011, S. 523) werden, andererseits bezeichnet er zweitens das Zur-Geltung-Bringen nicht argumentativer, nonverbaler und mitunter performativer musikkultureller Praxen als solches und drittens die Geltungsansprüche, die dadurch entstehen, dass diese Realisationspraxen auf ästhetischer Rationalität basieren, und deswegen durch die jeweils Anderen in Kommunikationen und Interaktionen nicht einfach übergangen werden können. Alle drei Geltungshinsichten haben gemeinsam, dass sie Realisationsformen bezeichnen, also als Praxisbegriffe fungieren, jedoch jeweils hinsichtlich unterschiedlicher praxeologischer Kontexte. Als geltungstheoretische ‚Kronzeugen‘ dienen die Theorien von Jürgen Habermas – mit den Geltungsansprüchen auf Wahrheit, Richtigkeit und Wahrhaftigkeit – und von Martin Seel⁷, wie aus einem anderen, ästhetisch-bildungstheoretischen Zusammenhang bei Wallbaum deutlich wird:

„Nachdem Jürgen Habermas in seiner Theorie des kommunikativen Handelns anhand von sprachlichen Geltungsansprüchen drei Rationalitäten herausgearbeitet hatte, hat Seel (1985) den eigenen Geltungsanspruch einer vierten, ästhetischen Rationalität nachgewiesen.“ (Wallbaum, 2007/2013, S. 24)

7 Wallbaum bezieht sich hier auf Seels „Die Kunst der Entzweiung“ (Seel, 1895/1985).

Philosophische „Erscheinungsformen von Geltung“, wie sie etwa Christoph Lumer differenziert (Lumer, 1999, S. 450–451), sind für die Musikpädagogik bislang nicht systematisch kategorisiert worden, vor allem nicht mit Blick auf Musikgeschichte(n) bzw. auf historische Sinnbildung. Hinsichtlich der Begriffsverwendung bei Rolle und Wallbaum fällt auf, dass darin mehrere der von Lumer unterschiedenen Geltungsformen als zugleich realisierbar erkannt werden können: In argumentativen Kontexten erstens, bezogen auf das (performative) Zur-Geltung-Bringen von etwas, also das Realität-Werden zweitens und dessen Auswirkungen auf Kommunikations- und Interaktionsprozesse drittens können anerkennende, normative und doxastische⁸ bzw. philosophische Geltungsformen zeitgleich wirksam im Spiel sein. Ein sprachlich hervorgebrachtes Argument etwa hat Geltung (oder nicht) im Bereich logischen Schließens, stößt dadurch normative Begründungszusammenhänge an und kann zugleich ein Ringen um Anerkennung oder um Rechtskräftigkeit sein; eine Tanzaufführung dient vielleicht anerkennender Wertschätzung (etwa der Tänzer), verstößt dabei aber möglicherweise gegen kontraktuelle Geltungen (des Theaterbetriebs) und stellt darüber hinaus doxastische Geltungen in Frage, wenn zum Beispiel ästhetische ‚Regelpoetiken‘ variiert werden, wie etwa im Übergang vom klassischen Ballett zu Formen des Ausdruckstanzes.

Der Begriffsgebrauch kann also heteronom bezeichnet werden, was bewirkt, dass Geltung zwar als qualitativ wichtiger theoretischer Begriff erscheint, dass aber zugleich nicht differenziert wird, auf welche Implikationen des Begriffs jeweils abgehoben wird. Der beschriebenen Schwierigkeiten wegen wird im Folgenden ein recht weiter Geltungsbegriff zu Grunde gelegt, ohne die im philosophischen Begriffsgebrauch unterschiedenen Formen aufgeben zu müssen. Es wird vielmehr davon ausgegangen, dass Sinn in psychischen wie in sozialen Systemen auf einer elementaren Ebene durch Operationen des Unterscheidens entsteht und dadurch fortwährend aktualisierend Kohärenzen bildet. Dies kann innerhalb unterschiedlicher Gebrauchstheorien – insofern Geltung eben etwas ist, das im Gebrauch entsteht, d. h. funktional in „konkreten Situationen des Erlebens“ (Schatt, 2008, S. 9) – als ein simultanes Ineinanderspiel von Sich-in-eine-Geltung-Finden, In-Geltung-Setzen und In-Geltung-Bleiben beschrieben werden. So kann mit Blick auf Sprache durchaus auch von kommunikativ-pragmatischer, mit Blick auf Geschichte(n) von (trans-)narrativer oder mit Blick auf Musik von ästhetisch-reflexiver Geltung die Rede sein, was in eine Vorstellung von Bildung als einer differenz- und damit geltungssensiblen Haltung mündet. Grundannahme dieser theoretischen Modellierung des Geltungsbegriffs ist im Anschluss an Niklas Luhmann, dass Geltung dabei als Form betrachtet werden kann und nicht als Norm (Bolz, 2010, S. 47).

8 „Anerkennung von geistigen Gebilden“, „Glaube, dass bestimmte geistige Gebilde objektive Gü[ltigkeit] besitzen“ (Lumer, 1999, S. 450).

Geltung als Operator in einer Gebrauchstheorie der Gehalte

Für die hier in den Blick genommene Theorie einer musikbezogenen historischen Sinnbildung ist der philosophische Ansatz des Neukantianismus interessant, da in ihm der Begriff des Gehalts in dem der Geltung aufgeht. Ist für Arthur Liebert in seiner Studie zum Problem der Geltung aus dem Jahr 1914 Geltung der „Gehalt als Sein“ (ebd., S. 7), so wären geschichtliche Gehalte diesem Verständnis nach stets erst deshalb ‚gehaltvoll‘, weil sie – in der Terminologie Lieberts – im Rahmen von „Geltungs-Ordnungen“ immer schon „in Geltung Befindliches“ sind (ebd., S. 10–11). Es wird also hier angenommen, dass die Rede von den Gehalten immer „schon die Beziehung auf eine bestimmte Geltungssphäre, auf einen bestimmten Sinnzusammenhang in sich trägt“ (ebd., S. 4), nämlich die Beziehung auf eine Substanzorientierung, die aus der oben konstatierten Verwandtschaft mit dem Inhaltsbegriff resultiert.

Diese neukantianische Sichtweise lässt sich zum einen anschließen an jüngere musikpädagogische Forderungen nach einer „Gebrauchstheorie musikbezogener Bedeutung“ (Krause, 2008, S. 287), zum anderen versteht man komplementär dazu Gehalte im Sinne einer funktionalistischen Gebrauchstheorie, wie sie Hans Lenk vorschlägt.

Lenk weist darauf hin, dass Gehalte nur im Funktionieren und (Re-)Aktivieren „lebendig“ seien, weshalb er für eine „(funktionalistische) Gebrauchstheorie“ plädiert; insofern korrespondiert die hier in musikpädagogischer Absicht vorgeschlagene Geltungstheorie mit der Auffassung des Gehaltsbegriffs, wie ihn Hans Lenk in seinem Schemainterpretationismus vertritt:

„Bedeutung hat im wesentlichen einen Gehalt, der erst ‚lebendig‘ werden muss in der Funktion oder in der entsprechenden Rolle. Bedeutung ist wie auch Intentionalität Sache einer interpretatorischen Zuschreibung, ist per se und unerlässlich interpretativ verfasst, interpretations- und schematisierungsgebunden. Interpretationen und Schematisierungen aber sind funktional und dynamisch zu etablieren und zu stabilisieren, ‚leben‘ nur im ‚Funktionieren‘, im (Re-)Aktiviertwerden. Man braucht eine (funktionalistische) Gebrauchstheorie, eine dynamische Aktivierungstheorie für Schemata, Schematisierungen und Schemainterpretationen.“ (Lenk, 2001, S. 370–371)

Eine Gebrauchstheorie geschichtlicher Gehalte, wie sie hier vorgeschlagen wird, verwendet daher den Begriff der Geltung in unterschiedlichen (relationalen) Ausprägungen als Mittel, um der von Lenk geforderten „dynamischen Aktivierungstheorie“ für Prozesse historischer Sinnbildung einen entsprechenden Operator zuzuordnen. Darin fände auch eine „Gebrauchstheorie musikbezogener Bedeutung“ (Krause, 2008, S. 287), wie sie Martina Krause fordert, einen Platz im Ensemble der Geltungsprozesse und -ereignisse, die insgesamt bei der musikbezogenen historischen Sinnbildung im Spiel sind. Wichtig ist in diesem Kontext noch einmal darauf hinzuweisen, dass Geltungsprozesse – ebenso wie Gehalte im Verständnis von Hans Lenk – nicht gehaltvoll ‚sind‘, sondern gehaltvoll ‚fungieren‘, und zwar

stets innerhalb von relationalen Gefügen und Reaktualisierungsprozessen (Lenk, 2001, S. 374–375).

Geltung, Gebrauch und Gehalt können dergestalt in einen funktionalen Zusammenhang gestellt werden. Geltungstheoretisch betrachtet erscheinen somit Gehalte als Funktionen von (historischen) Sinnbildungen. Pointiert kann daher formuliert werden: Wir *haben* keine Gehalte, sondern wir *sind* die Geltungen, die sich ereignen.

Der Geltungsbegriff ist zwar, wie aufgezeigt wurde, bereits eine „theorieeigene Begrifflichkeit“ (Esposito, 2002, S. 18) der Musikpädagogik⁹, eine weitere begriffliche Differenzierung – etwa im Kontext von Fragen der (Trans-)Narrativität von Musikgeschichte(n), wie sie im nächsten Abschnitt angedeutet werden – könnte aber Unterscheidungsmöglichkeiten bereitstellen, die das simultane Zusammenspiel sozialer, zeitlicher, symbolischer und kultureller Bestimmungen, das bei historischen Sinnbildungen relevant ist, genauer darzustellen hilft.

Narrativität und Geltung

Das Nachdenken über eine Gebrauchstheorie geschichtlicher Gehalte von Musik bzw. über eine auf musikbezogene historische Sinnbildungen gerichtete musikpädagogische Geltungstheorie ist wesentlich angeregt einerseits durch eine Skepsis dem „narrativistischen Paradigma“ (Breyer & Creutz, 2010, S. 4) gegenüber und andererseits durch ein Interesse an alternativen, als „metanarratologisch“ (Nünning, 2013, S. 10) zu bezeichnenden theoretischen Entwürfen und den Möglichkeiten, die diese für eine musikpädagogische Theoriebildung eröffnen, die sich mit ‚der‘ Musikgeschichte beschäftigt. Solche metanarratologischen Überlegungen, in denen sich die Autoren kritisch einer ihres Erachtens zu starken Betonung narratologischer Positionen gegenüber äußern, wie sie etwa Jörn Rüsen oder Hayden White vertreten, finden sich zum Beispiel in der Semiotik Dirk Rustemeyers (Rustemeyer, 2006). Als verbindendes Element zwischen narratologischen und nicht narratologischen Geschichtstheorien kommt dabei der Begriff der Geltung im oben erläuterten neukantianischen Sinne ins Spiel, der insofern als heuristischer Leitbegriff im Umgang mit den jeweilig rekurrierten Bezugswissenschaften fungiert und die Gültigkeitsbedingungen von Historisierungen von den Bestimmungen her denkt, die für sie fundamental sind.

Während „das Verdienst der sogenannten ‚Narrativisten‘ unter den Geschichts- und Literaturtheoretikern“ (Breyer & Creutz, 2010, S. 3) zweifellos darin zu sehen

9 Auch in „Hören und Verstehen“ (Rauhe, Reinecke & Ribke, 1975) wird der Geltungsbegriff heteronom (d.h. zugleich normativ, anerkennend und doxastisch) verwendet: Musik habe die individualpsychologische Funktion der „Befriedigung des Geltungsbedürfnisses“ (ebd., S. 134), die didaktische Interpretation solle „im Hinblick auf die Musik [...] deren Anspruch zur Geltung bringen“ (ebd.) und das methodische Vorgehen der Autoren könne „nur vorläufige Geltung beanspruchen“ (ebd., S. 10).

sei, dass diese, so Breyer und Creutz, „die Reflexion auf die narrative Formung sowie die kontingenzkompensierende und kontinuierkeitsstiftende Sprachhandlung des Erzählens als Grundstruktur des Geschichtsbewusstseins maßgeblich vorangetrieben haben“ (ebd., S. 2), seien nunmehr Korrekturen notwendig, um eine „allein am narrativen Charakter von Historiographie orientierte Engführung der Diskussion“ (ebd., S. 4) zu vermeiden.

So ist auch mit Blick auf Musikgeschichte(n) „die Narratologie vor allem deshalb von großem Interesse, weil Kultur und Kulturen selbst in einem bemerkenswerten Maße narrativ konstituiert sind und weil das Erzählen selbst eine der wichtigsten kulturellen Weisen der Welterzeugung ist“ (Strohmaier, 2013, S. 18), es bleibt aber zu beachten, dass für eine Erklärung der geschichtlichen Gehalte gerade von Musik Dimensionen kultureller Geltung beachtet werden müssen, die die „Grenzen von Narration“ (ebd., S. 11) offenbaren und auch ästhetische Erfahrungen mit Musik als Weisen der Welt- und Wissenserzeugung zu integrieren haben.

Auch Dirk Rustemeyer stellt in seinen semiotischen Studien fest, dass Erzählungen zwar „eine wichtige, aber nicht die einzige und vielleicht tendenziell eine abnehmende Rolle spielen“ (Rustemeyer, 2006, S. 111). Der Begriff der Geltung kann in diesem Zusammenhang eine wichtige Funktion erfüllen, da Erzählen „im ursprünglichen Sinne“ (Pandel, 2004, S. 422) sowie Formen visuellen und auditiven ‚Erzählens‘ *gemeinsam* in der Perspektive des In-Geltung-Setzens und des In-Geltung-Bleibens betrachtet werden können, ohne dass eine Form zu Ungunsten der anderen absolut gesetzt werden müsste. Ästhetische Wahrnehmung und Narrationen können daher innerhalb eines vereinenden Modus als Sinnfelder betrachtet werden und zwar auf kognitiv-neurologischer Ebene wie auf kommunikativ-sozialer.

So zeigt Rustemeyer etwa am Beispiel von John Cage und Helmut Lachenmann überzeugend auf, „wie solche Sinnfelder sich langsam formieren“ und „folgenreiche Unterscheidungen im Feld der Musik [markieren]“ (Rustemeyer, 2009, S. 90). Der geschichtliche Gehalt von Musik wäre dabei aber, so lässt sich im Anschluss an Rustemeyer feststellen, in der Tat keiner, der primär narrativ zu Stande kommt, sondern einer, der im Differenzen (re-)etablierenden Zur-Geltung-Bringen der sozialen Praktiken und symbolischen Formen aufzuspüren wäre und der erst dadurch kommunikations- bzw. narrationsbedürftig würde. Narrationen wären damit also nicht der Ausgangspunkt musikgeschichtlichen Denkens, sondern die Folge. Ein diesbezüglich ausgerichteter Ansatz des historischen Lernens müsste darauf aus sein, Geltungen als Formen kulturellen Wandels durchsichtiger zu machen und dadurch sensibel dafür zu werden, dass Unterscheidungsleistungen – und nichts anderes sind historische Sinnbildungen – erstens stets die eigenen sind und dass sie zweitens nicht mehr leisten können, als, wie Dirk Baecker trefflich formuliert, „einen gewissen Gegenhalt“ (Baecker, 2003, S. 150) zu anderen, eben auch nicht narrativen Unterscheidungen zu bieten.

Bildung als Geltungssensibilität

Im Anschluss an Rustemeyers Überlegungen kann damit eine Kultur des Musikunterrichts als „sinneröffnende Praxis“ (Jacob, 2013, S. 154) im Umgang mit Wissenschaft, Philosophie und Kunst „differenzsensible Beobachtungsstil[e]“ (Rustemeyer, 2013, S. 12) von Zeichenordnungen etablieren und so – jenseits eines narrativistisch verengten Konzepts von Musikgeschichte – eine „wichtige Rolle in der forschenden Beobachtung von Kultur“ (Rustemeyer, 2009, S. 15) spielen.

Die hier beschriebene Skepsis gegenüber dem narrativistischen Paradigma korrespondiert mit einer kritischen Haltung gegenüber einem überkommenen Bildungsbegriff, der verbunden ist mit totalitären Vorstellungen von „der Einzigartigkeit des eigenen kulturellen Erbes, das zugleich auch noch zum Überzeitlichen hochstilisiert wird“ (Schläbitz, 2011, S. 72).

Wird Bildung hingegen mit Peter Bieri verstanden als „eine bestimmte Art und Weise, in der Welt zu sein“ (Bieri, 2005), so findet eben in der Musikgeschichte als Tätigkeit, also als Vollzugsform von Geltung „ein unaufhörliches Knüpfen, Auflösen und Neuknüpfen des Netzes aus seelischen Episoden, Zuständen und Dispositionen statt, das ich bin, ein Entwerfen, Verwerfen und Umbauen meines Selbstbilds, an dem ich messe, was mir innerlich zustößt“ (Bieri, 2005). Mit Blick auf eine dergestalt an geschichtlichen Gehalten von Musik orientierte Bildung kann festgestellt werden, dass es eben nicht darum geht, „zu wissen, ‚was‘ Bildung enthält, sondern wie und wodurch sie entsteht, in Bewegung gerät und sich weiter entwickelt“ (Schatt, 2008, S. 244).

Die Modellierung von Bildung als Selbstbildung in Kontexten historischer Sinnbildung und eines geltungssensiblen In-der-Welt-Seins plädiert daher für Sensibilität im Hinblick auf Prozesse des Bestimmens und Unterscheidens in der historischen Sinnbildung und kann insofern als Beitrag zu einer von Norbert Schläbitz als Aufforderung „zum kompetenten Bewegen in einer ‚Kontingenzzkultur‘“ formulierten trans- oder posthumanistischen Bildung verstanden werden (Schläbitz, 2011, S. 90). Eine auf Prozesse musikbezogener historischer Sinnbildung gerichtete Geltungssensibilität orientiert In-der-Welt-Sein daher weder dogmatisch am Subjekt noch am Objekt der Wahrnehmung, sondern, in der Terminologie Peter Bieris, im Hinblick auf ein „Selbstverständnis [...], [...] das nie aufhört, weil es kein Ankommen bei einer Essenz des Selbst gibt“ (Bieri, 2005), und deshalb auch im Bewusstsein „um die brüchige Vielfalt [im] Inneren“ (Bieri, 2005).

Literatur

- Bachmann-Medick, D. (2006). *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Baecker, Dirk (2013). *Beobachter unter sich*. Frankfurt: Suhrkamp.

- Bergson, H. (1911/1948). Die Wahrnehmung der Veränderung. In F. Kottje (Hrsg.), *Denken und schöpferisches Werden. Aufsätze und Vorträge* (S. 149–179). Meisenheim am Glan: Westkultur.
- Bieri, P. (2005). *Wie wäre es, gebildet zu sein?* Verfügbar unter: http://www.hwr-berlin.de/fileadmin/downloads_internet/publikationen/Birie_Gebildet_sein.pdf [19.04.2015].
- Bolz, N. (2010). Niklas Luhmann und Jürgen Habermas. Eine Phantomdebatte. In W. Burckhard (Hrsg.), *Luhmann Lektüren* (S. 34–52). Berlin: Kadmos.
- Breidbach, O. (2004). Über die neue und neuronale Ordnung von Welt – Ein Beitrag zur Neuronalen Ästhetik. In O. Breidbach & G. Orsi (Hrsg.), *Supplementa: Ästhetik – Hermeneutik – Neurowissenschaften* (S. 51–66). Münster: LIT.
- Breyer, Th. & Creutz, D. (2010). Einleitung. In Th. Breyer & D. Creutz (Hrsg.), *Erfahrung und Geschichte – historische Sinnbildung im Pränarrativen* (S. 1–19). Berlin: de Gruyter.
- Cvetko, A. J. (2012). „... nur ein ästhetisches Gebräu von Namen und Daten“? Historische Etappen der Geschichte im Musikunterricht und aktuelle Aufgaben. *Diskussion Musikpädagogik*, 10, 4–11.
- Cvetko, A. J. & Lehmann-Wermser, A. (2011). Historisches Denken im Musikunterricht. Zum Potenzial eines geschichtsdidaktischen Modells für die Musikdidaktik, Teil 1: Theoretische Vorüberlegungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/11-Cvetko-Lehmann.pdf> [19.04.2015].
- Cvetko, A. J. & Lehmann-Wermser, A. (2014). *Musikgeschichte unterrichten*. Exposé zum Interdisziplinären Symposium vom 13./14. Juni 2014 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Verfügbar unter: http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/musik/download/Oberhaus/Symposium_MpgdMg/Exposes_MpdMg.pdf [19.04.2015].
- Esposito, E. (2002). *Soziales Vergessen. Formen und Medien des Gedächtnisses der Gesellschaft*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Helms, D. & Phleps, Th. (2014). *Geschichte wird gemacht. Zur Historiographie populärer Musik*. Bielefeld: transcript.
- Jacob, A. (2013). Kultur, Unschärfe und Innovation. Aspekte einer wissenschaftstheoretischen Debatte in der Musikwissenschaft. In M. Krause-Benz & S. Orgass (Hrsg.), *Interdisziplinarität und Disziplinarität in musikbezogenen Perspektiven. Festschrift für Peter W. Schatt zum 65. Geburtstag* (S. 133–162). Hildesheim: Olms.
- Krause, M. (2008). *Bedeutung und Bedeutsamkeit. Interpretation von Musik in musikpädagogischer Dimensionierung*. Hildesheim: Olms.
- Lenk, Hans (2001). *Das Denken und sein Gehalt*. München: Oldenbourg.
- Liebert, A. (1920). *Das Problem der Geltung*. Leipzig: Meiner.
- Lumer, C. (1999). Geltung/Gültigkeit. In H.J. Sandkühler (Hrsg.), *Enzyklopädie Philosophie*, Band 1 (S. 450–455). Hamburg: Meiner.
- Ministerium für Schule und Weiterbildung, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.). *Richtlinien und Lehrpläne für die Sekundarstufe II – Gymnasium/Gesamtschule in Nordrhein-Westfalen*. Musik 1999. Düsseldorf: Ritterbach.
- Niegot, A. (2012). Die Zukunft war früher auch besser: Anmerkungen zum musikpädagogischen Handlungs- und Geschichtsbegriff aus gedächtnis- und erinnerungstheoretischer Perspektive. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 41–55). Essen: Die Blaue Eule.
- Niegot, A. (2014). *Geltung und Gehalt. Geschichtlicher Gehalt von Musik als didaktische Kategorie, oder: Wie Musikgeschichte durch Unterricht zur Geltung kommen kann*. Dissertation, Manuskript, Essen.

- Nünning, A. (2013). Wie Erzählungen Kulturen erzeugen: Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie. In A. Strohmaier (Hrsg.), *Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften* (S. 15–54). Bielefeld: transcript.
- Oberhaus, L. (2014). *Unzuverlässiges Erzählen als methodische Perspektive der Vermittlung musikhistorischer Kontexte*. Exposé zum Interdisziplinären Symposium vom 13./14. Juni 2014 an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Verfügbar unter: http://www.uni-oldenburg.de/fileadmin/user_upload/musik/download/Oberhaus/Symposium_MpgdMg/Exposes_MpdMg.pdf [19.04.2015].
- Orgass, S. (2011). Hölzernes Eisen oder zu bohrendes Brett? Überlegungen zu einem bildungsrelevanten Kerncurriculum des Faches Musik – auf der Grundlage von Studien zu einer Historik der Musik. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchener Tagung 2011* (S. 119–206). München: Allitera.
- Pandel, H.-J. (2004). Erzählen. In: U. Mayer, H.-J. Pandel & G. Schneider (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Geschichtsunterricht* (S. 408–424). Schwalbach/Ts.: Wochenschau.
- Pfeifer, W. (1997). *Etymologisches Wörterbuch des Deutschen*. München: dtv.
- Rauhe, H., Reinecke, H.-P. & Ribke, W. (1975). *Hören und Verstehen. Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Rösing, H. (2014). Geschichtsschreibung als Konstruktionshandlung. Anmerkungen zu Geschichte und Gegenwart der Musikgeschichtsschreibung. In D. Helms & Th. Phleps (Hrsg.), *Geschichte wird gemacht* (S. 9–24). Bielefeld: transcript.
- Rolle, Chr. & Wallbaum, Chr. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann, Chr. Richter & K. Spinner (Hrsg.), *Reden über Kunst* (S. 507–535). München: kopaed.
- Rustemeyer, D. (2004). Formen von Differenz – Ordnung und System. In F. Jäger & J. Straub (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Paradigmen und Disziplinen. Bd. 2* (S. 76–91). Stuttgart: Metzler.
- Rustemeyer, D. (2006). *Oszillationen. Kultursemiotische Perspektiven*. Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Rustemeyer, D. (2009). *Diagramme. Dissonante Resonanzen: Kunstsemiotik als Kulturtheorie*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Rustemeyer, D. (2013). *Darstellung. Philosophie des Kinos*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Schatt, P. W. (2008). *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*. Mainz: Schott.
- Schläbitz, N. (2011): Abschied nehmen vom schönen Klang ... Die Bildungsmetapher. Plädoyer für eine kopernikanische Wende in der (Musik-)Pädagogik. In M. D. Loritz, A. Becker, D. M. Eberhard, M. Fogt & C. M. Schlegel (Hrsg.), *Musik — Pädagogisch — Gedacht. Reflexionen, Forschungs- und Praxisfelder. Festschrift für Rudolf-Dieter Kraemer zum 65. Geburtstag*. Augsburg: Wißner.
- Seel, M. (1895/1985). *Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Strohmaier, A. (2013). *Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften*. Bielefeld: transcript.
- Tenorth, H.-E. (1997). „Bildung“ – Thematisierungsformen und Bedeutung in der Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 43, 969–984.

- Vogt, J. (2012). Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> [19.04.2015].
- Wallbaum, C. (2005). Neue SchulMusik: Ästhetische Praxis oder Enkulturation. Die musikdidaktische Beleuchtung einer exemplarischen Problemsituation im Licht pragmatischer Ästhetik. In Institut für Neue Musik und Musikerziehung Darmstadt (Hrsg.), *Hören und Sehen – Musik audiovisuell* (S. 313–325). Mainz: Schott.
- Wallbaum, C. (2007/2013). Das Exemplarische in musikalischer Bildung. Ästhetische Praxen, Urphänomene, Kulturen – ein Versuch. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/13-wallbaum.pdf> [19.04.2015].
- Welte, A. (2008). *Musikalisches Geschichtsbewusstsein. Geschichtlichkeit von Musik als didaktische Herausforderung für den Instrumentalunterricht*. Dissertation, Universität der Künste: Berlin.
- Welzer, H. (2010). Erinnerung und Gedächtnis. Desiderate und Perspektiven. In Chr. Gudehus, A. Eichenberg & H. Welzer (Hrsg.), *Gedächtnis und Erinnerung. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 1–10). Stuttgart: Metzler.
- Wiesing, L. (2009). *Das Mich der Wahrnehmung. Eine Autopsie*. Frankfurt: Suhrkamp.

Adrian Niegot
 Am Mühlenbach 128
 45147 Essen
 niegot@sinnenpunkte.de

Malte Sachsse

Mensch und Musik im ‚Rahmen‘ der Theorien

Pluralisierung, Reflexion und Kritik als Aufgaben einer bildanthropologisch orientierten musikpädagogischen Forschung

Man and music in the ‘frame’ of theories. Pluralization, reflection and criticism as functions of a music pedagogical research orientated towards image-anthropology

In modern pedagogical anthropology the term ‘image’ is often used to describe definitions of ‘man’ and ‘music’ as results of our imagination. Generating images and concepts allows us to make reasonable didactic decisions, but it also reduces the complexity and plurality of the numerous meanings of the terms ‘man’ and ‘music’. This approach especially points out the problems caused by an unquestioned belief in these images: it emphasizes the importance of reflecting on scientific and prescientific prejudices concerning the supposed ‘nature’, the ‘essence’ or the ‘substance’ of humanity as well as art. A knowledge of the plurality of ways in which former and contemporary authors thought and think about the relations between ‘man’ and ‘music’ is suggested as an important aim of music pedagogic research today.

Die folgenden Überlegungen beruhen auf Einsichten, die im Zusammenhang mit der Frage nach Konstituierungsbedingungen und -prozessen musikpädagogischer Konzeptionen gewonnen wurden. Dies wurde an anderer Stelle (Sachsse, 2014) bereits ausführlich entfaltet; hier sollen diese Gedanken als mögliche Orientierungen künftigen musikpädagogischen Nachdenkens zur Diskussion gestellt werden. Dass musikpädagogische Diskurse bildhafte Vorstellungen über Menschen, Musiken und deren Beziehungen enthalten, ist keine neue Erkenntnis (vgl. z. B. Schatt, 2008, S. 25; Richter, 2012, S. 16). Wenn diese Bildhaftigkeit jedoch dazu beiträgt, den diesbezüglichen pädagogischen Intentionen tendenziöse oder gar ideologische Züge zu verleihen (dafür nennt und analysiert Schatt (2008) zahlreiche Beispiele), erscheint Aufklärung durch eine eingehende Untersuchung der Bedingungen, Formen und Konsequenzen ihrer Genese angezeigt. Der hier vorgestellte Ansatz ist somit ideologiekritisch motiviert, auch wenn seine Methode in erster Linie kulturwissenschaftlich orientiert ist. Die in diesem Zuge entwickelte Perspektive ist als eine ‚bildanthropologische‘ Perspektive im modernen kulturwissenschaftli-

chen Diskurs zu verorten (vgl. Fauser, 2008, S. 94–99). Dabei wird auf Erkenntnisse historischer Anthropologie deutscher Tradition (Wulf, Kamper, Bilstein) sowie punktuell auch poststrukturalistischer Philosophie französischer Prägung (insbesondere Foucault) immer dort zu rekurrieren sein, wo sie wichtige Impulse für den Argumentationsgang liefern.

Zunächst werden die Chancen, aber auch die Probleme eines Versuchs erörtert, ‚Mensch‘ und ‚Musik‘ als regulative Ideen musikpädagogischer Diskurse anzunehmen. In diesen Problemen sind möglicherweise auch Gründe dafür zu erkennen, dass vergangene musikanthropologische Ansätze in der Musikpädagogik (wie sie z. B. in der Veröffentlichung „Anthropologie der Musik und Musikerziehung“ (Schneider, 1987) entfaltet wurden) eben *nicht* die breiten Diskussionen ausgelöst haben, die angesichts der – m. E. immer noch gegebenen – Aktualität ihrer Gegenstände und Themen zu erwarten gewesen wären. Sodann wird ein Blick auf Diskurse der pädagogischen Anthropologie geworfen und geklärt, aus welchen Gründen zumindest in pädagogischen Zusammenhängen oft nicht von ‚Menschen‘ und ‚Musiken‘, sondern vielmehr von ‚Menschenbildern‘ und ‚Musikbegriffen‘ gesprochen werden sollte. Es folgt der Versuch, Wege zur Analyse derartiger Bildentwürfe aufzuzeigen, aber auch die Eigenarten und methodologischen Schwierigkeiten dieses Unterfangens zu benennen. Sie werden u. a. auf die Pluralität der Wissensformen in der Postmoderne zurückgeführt. Dabei wird speziell die Pluralisierung musikpädagogischer Bildentwürfe seit den 1970er Jahren in den Blick genommen. Abschließend werden Fragestellungen entworfen, zu denen diese Überlegungen führen können und einige Arbeitsfelder für zukünftige Forschung aufgewiesen.

Prämissen: ‚Mensch‘ und ‚Musik‘ als regulative Ideen

Musikpädagogisches Nachdenken richtet sich immer auf die Veränderung des Verhältnisses von Menschen und Musiken (durch Lernen, Erziehung und Bildung). Akzeptiert man dieses ‚Axiom‘, erscheinen musikpädagogische Überlegungen und Praxen als Ausdifferenzierungen letztlich *einer* regulativen Idee. Die inhaltliche Füllung, die Richtung der ‚Veränderung‘ also, ist in der Vergangenheit freilich immer wieder neu ausgehandelt worden. So entstand und entsteht noch immer ein sich stetig wandelnder, aber von einer zentralen Frage zusammengehaltener Diskurs: „Sie [die Musikpädagogik] ist eher – wenn dieses Bild erlaubt ist – zu betrachten als ein im Fließen befindlicher Diskurs, der – sich verwandelnd und doch sich durchhaltend – an anderen Diskursen partizipiert, von ihnen beeinflusst wird wie auch diese wiederum zu beeinflussen vermag. In allen Prozessen des Wandels hält sich dieser Wissenschaftsdiskurs selbstgewiss als identischer insofern durch, als er bestimmt wird von der alles übergreifenden Frage nach dem Verhältnis von Menschen und Musiken in gesellschaftlichen Prozessen, die von edukativer Intentionalität initiiert und durch diese gesteuert werden“ (Kaiser, 2004, S. 79). Doch warum wird die „Frage“ überhaupt gestellt? Sie interpretiert die ‚Veränderung‘,

von der oben die Rede war, im Sinne einer Veränderung zum ‚Besseren‘. Vorstellungen vom ‚Besseren‘ wiederum orientieren sich an ‚Bildern‘, wie sich bereits an dem Kaiser-Zitat zeigen lässt: Sein diskursives Regulativ basiert selbst auf einem allgemeinpädagogischen Konsens, einer Verständigung auf ein Menschenbild, demzufolge der Mensch sowohl erziehungsbedürftig als auch erziehbar ist: Er ist *homo educandus* und *homo educabilis*.¹ Solche integralen, verdichteten und außerdem intentional gerichteten Annahmen über das Verhältnis von Sein und Sollen des Menschen liefern zwar normative Orientierungen für pädagogisches Handeln, determinieren es aber nicht: Denn tatsächlich stellt jede inhaltliche Ausdifferenzierung von Grundüberlegungen wie der oben beschriebenen die Konstituierung und Artikulation einer musikpädagogischen Position dar. Und dies wiederum erfordert die Einnahme einer Haltung zu verschiedenen Fragen: was ‚der Mensch‘ ‚ist‘ (die Grundfrage der philosophischen Anthropologie) bzw. wie er Mensch ‚wird‘ (die Grundfrage der pädagogischen Anthropologie); ferner, was ‚Musik‘ ‚ist‘ bzw. auf welchem Wege Musik ‚wird‘ oder musikgeschichtlich ‚wurde‘ (eine Frage, mit der sich Musikästhetik, Musiktheorie und Musikwissenschaft befassen) und wie schließlich ein wünschenswertes Verhältnis von Menschen und Musiken auszusehen hätte². Diese Fragen bleiben bestehen, wenn man Mensch und Musik nicht, wie hier der Einfachheit halber zunächst angenommen, als sich quasi gegenüberstehende bzw. begegnende Bereiche, sondern als ein durch Praxis immer wieder neu und anders gestaltetes prozessuales Geschehen auffasst: Um die Fragen nach dem Womit und Wozu dieses Prozesses kommt man nicht herum.

Um aber trotz dieser Vielzahl von Sinngebungs- und Bedeutungszuweisungsmöglichkeiten über das Verhältnis von Menschen und Musiken sprechen zu können, um es ‚handhabbar‘ und im Sinne einer didaktischen Intention kommunizierbar machen zu können, tendiert das menschliche Denken dazu, sich integrale Vorstellungen von diesen abstrakten Begriffen bzw. Konzepten zu machen. Solche Vorstellungen werden hier im Rekurs auf moderne Vertreter pädagogischer Anthropologie³ (Dietmar Kamper, Christoph Wulf, Johannes Bilstein) als ‚Bilder‘⁴ bezeichnet.

- 1 Diese beiden Homo-Epitheta bilden Grundannahmen jener Richtung pädagogischer Anthropologie, die sich insbesondere auf Kant beruft. Siehe hierzu z. B. Lassahn, 1995 sowie die Synopse in http://universal_lexikon.deacademic.com/2909/Anthropologie [29.12.2014].
- 2 Aufgrund der Vielfalt dessen, was mit ‚Mensch‘ und mit ‚Musik‘ gemeint sein kann und aufgrund der Vielfalt von Möglichkeiten, sie in ein Verhältnis zu setzen, können diese Begriffe i. S. Deleuzes & Guattaris (1992) als ‚Mannigfaltigkeiten‘ bezeichnet werden. Musikpädagogische Diskurse erschienen dann als ‚rhizomhaft‘ verfasst.
- 3 Einen guten Überblick über den deutschen Diskurs pädagogischer Anthropologie bis 1994 bieten Wulf & Zirfas, 1994.
- 4 Wenn man das Rhizom-Modell in dieser Hinsicht fortführen wollte, könnte man diese Bilder auch als Ritornelle bezeichnen. Siehe hierzu Sachsse, 2014, S. 114–115.

Bildgenerierung und pädagogische Anthropologie

Wenn wir also über musikpädagogische Konzepte, Konzeptionen und Orientierungen streiten, wenn wir Vor- und Nachteile bestimmter didaktischer Maßnahmen abwägen oder Theoriemodelle diskutieren, beziehen wir uns nicht auf Menschen und Musiken selbst, sondern auf Bilder davon. Vertreter pädagogischer Anthropologie argumentieren in diesem Zusammenhang häufig mit Kant: „Das Bild ist ein Produkt des empirischen Vermögens der produktiven Einbildungskraft“ (Kant, 1781/2003, S. 243). Voraussetzung dafür ist Kant zufolge „das Schema sinnlicher Begriffe (als der Figuren im Raume) [als] ein Produkt und gleichsam ein Monogramm der reinen Einbildungskraft a priori, wodurch und wornach die Bilder allererst möglich werden, die aber mit dem Begriffe nur immer vermitteltst des Schema, welches sie bezeichnen, verknüpft werden müssen, und an sich demselben nicht völlig kongruieren“ (ebd.). Christoph Wulf bezeichnet „[d]ie Möglichkeit, die Außenwelt in Form von Bildern zum Teil der menschlichen Innenwelt zu machen, sie im Gedächtnis zu bewahren und zu erinnern sowie gleichzeitig die innere Vorstellungswelt außerhalb des Menschen zu vergegenständlichen“ vor diesem Hintergrund als „eine *conditio humana*“ (Wulf, 2004, S. 243).⁵ So hilfreich die Bilder auch sind, bleiben sie Ergebnisse einer Verdinglichung; sie sind nicht identisch mit der wahrgenommenen bzw. darzustellenden Wirklichkeit, sondern bilden eine eigene Wirklichkeit, die mit der anderen nur hinsichtlich des ‚Schemas‘ (Kant) übereinstimmt.

Die jeweils individuellen Vorstellungen von Menschen und Musiken speisen sich aus jeweils bestimmten Teilbereichen der pluralen Vorstellungen, die insgesamt dazu existieren. Sie sind ausgewählt und formatiert nach Maßgabe von Wert- und Normsetzungen, gewonnen in der eigenen Biographie (sie sind also lebensweltlich grundiert), durch Rezeption wissenschaftlicher Literatur, durch kulturelle Praxen usw. Durch die Vielfalt unterschiedlicher Bilder – die dabei ständig entstehen, verhandelt werden, als viabel erachtet und etabliert, als nicht viabel erachtet und vergessen werden – können Bildnetzwerke entstehen: „Wie alle Systeme bestehen auch Vorstellungssysteme aus Komponenten, d. h. aus einzelnen Vorstellungen, sowie aus den Beziehungen zwischen ihnen. Sie können als abgrenzbare zusammengesetzte Einheiten gedacht werden, bei Menschenbildern also als konzeptuelle Netzwerke aus Annahmen über menschliche Merkmale“ (Barsch & Hejl, 2000, S. 11). ‚Der Mensch‘ selbst (oder das ‚Wesen des Menschen‘) bleibt uns in den Diskursen über ihn verborgen, er ist ‚homo absconditus‘ (Plessner). Bis zu einem gewissen Grade kann man ähnliches auch für ‚die Musik‘ an-

5 Als weitere Referenzen könnte man hier die Kulturphilosophie Ernst Cassirers und Hans Jonas' heranziehen; andererseits könnte man auch auf moderne Bildwissenschaften verweisen, die auch durch Neuropsychologie, Psychologie und Semiotik wichtige Anstöße erhält und sich insbesondere mit den Prozessen von Bildwahrnehmung, Sehgewohnheiten usw. auseinandersetzt (vgl. Fauser, 2008, S. 94–99).

nehmen: Denn in musikpädagogischen Texten begegnet uns ‚Musik‘ natürlich nicht als klingendes, transitorisches Phänomen, sondern in Form von Verweisen, die an unsere musikalische Erinnerung und Erfahrung, an unser musikalisches und musikbezogenes Wissen usw. gerichtet sind. Wenngleich die Metapher dadurch etwas strapaziert wird, können Musikbegriffe auf diese Weise durchaus den Charakter von ‚Bildern‘ annehmen: Als integrale Vorstellungen in musikpädagogischen Konzeptionen versuchen sie beispielsweise fassbar zu machen, einzugrenzen und zu begründen, welche Musik warum im Unterricht vorkommen soll. Damit umreißen sie einen Ausschnitt dessen, was es innerhalb einer pluralen Musikkultur alles gibt und was in Bezug auf diese Pluralität gewusst und gekonnt werden kann – und was in den Hintergrund treten oder gar gedrängt werden sollte. Lässt man die bis hierher entworfenen Prämissen gelten, ist davon auszugehen, dass Bilder unterschiedlichster inhaltlicher Beschaffenheit in Argumentationen ständig verhandelt und funktionalisiert werden. Sie können explizit charakterisiert werden oder implizit zugrunde gelegt sein. Sie ermöglichen es, Wert- und Normvorstellungen zu orientieren oder – wie eingangs bereits angedeutet – Kriterien bereitzustellen, die die Reduktion von Komplexität ermöglichen. Das Produkt dieser Integrations- und Reduktionsprozesse erlaubt wiederum die Strukturierung von Argumentationen, die Plausibilisierung und Legitimation didaktischer Entscheidungen, die Schaffung einer „Ordnung der Dinge“ (Foucault, 1974).

Beobachtbar ist eine solche Funktionalisierung von Menschenbildern und Musikbegriffen an vielen Punkten der Entwicklung musikpädagogischen Nachdenkens und Entscheidens. Hier sei dies nur an der in den 1950er und -60er Jahren geführten Diskussion über eine Neuorientierung des Musikunterrichts angedeutet. Vertreter der musischen Erziehung wie Fritz Jöde hatten zuvor Umriss eines Menschen skizziert, der über das gemeinsame Singen und laienhafte Musizieren innere schaffende Kräfte freisetzen und dadurch nicht nur sich selbst, sondern auch die Volksgemeinschaft erneuern sollte. Begründet wird dies dadurch, dass sich für Jöde Mensch und Musik quasi aus zwei unterschiedlichen Armen desselben Energiestroms speisen: Musik ist für ihn „Geborenes und will als solches nicht gewußt, gekannt und gekonnt sein, sondern will leben und gelebt werden“⁶. Man muss nach Jödes Ansicht nur die Ströme kurzschließen, um zum erfüllten Leben zu kommen. Die Musikalisierung des Lebens geschieht nach dem Idealbild des singenden Kindes: Für die Erwachsenen kommt es darauf an, „eine Brücke zwischen dem auf der einen Seite stehenden Musikwerk und dem auf der anderen Seite stehenden Menschen zu bauen, um zu versuchen, ein Zusammenkommen zu erreichen, das schließlich zu der gleichen oder einer entsprechenden Einheit führt, wie wir sie im Kinderleben beobachten“⁷. Die energetische Grundannahme führt

6 Jöde, F. (1925). *Unser Musikleben. Absage und Beginn*. Wolfenbüttel: Julius Zwissler, S. 55–56, zitiert nach Schatt, 2007, S. 51.

7 Jöde, F. (1927/1962). *Das schaffende Kind in der Musik. Eine Anweisung für Lehrer und Freunde der Jugend*. Wolfenbüttel: Mösel, S. 21, zitiert nach Schatt, 2008, S. 118.

zu einer Vereinheitlichung, in deren Zuge Musik anthropomorph, das Leben musikalisch bzw. – umfassender – ‚musisch‘ werden (vgl. Sachsse, 2014, S. 172).

Diesem Bild setzten Musikpädagogen wie Michael Alt Ende der 60er Jahre (u. a. infolge ihrer Adorno-Rezeption) ein anderes Bild entgegen: dasjenige eines Menschen, der in primär rationaler Auseinandersetzung mit musikalischen Kunstwerken zu einer Autonomie und Selbstverantwortlichkeit gelangen soll, die es ihm ermöglicht, den Verlockungen der Kulturindustrie zu widerstehen und zudem – im Angesicht der Oberflächlichkeit, zu der die massenmediale Verbreitung von Musik verleiten kann – eine Tiefe der Auseinandersetzung mit ästhetischen Inhalten wertzuschätzen. Bei Alt ist der Konnex zwischen Menschenbild und Musikbegriff inhaltlich anders, aber strukturell ähnlich konfiguriert: Die – im Rekurs auf Nicolai Hartmann angenommenen – Schichten des musikalischen Kunstwerks (‚Realschicht‘, ‚Strukturschicht‘, ‚Symbolschicht‘) finden ihre Entsprechung in den Strukturen menschlichen kunstbezogenen Handelns: ‚Musikerleben‘ – ‚Musikbegreifen‘ – ‚Musikverstehen‘ (vgl. Schatt, 2007, S. 96).

Hier zeigt sich exemplarisch, wie die pädagogische Grundidee der Förderung (vgl. das Kaiser-Zitat von S. 96) aufgrund verschiedener Fundamentalannahmen unterschiedlich ausdifferenziert wird, und zwar nicht zuletzt, weil sie für die Verfasser in verschiedenen bildhaften Vorstellungen – bei Jöde der des Strömens, bei Alt der einer Schichtung – objekthaft Gestalt annimmt.⁸

Derartige Bilder sind historisch konstituiert vor dem Hintergrund von individuellen Gesellschaftsanalysen und Kulturkritik. Sie fungieren u. a. als Leitbilder für musikdidaktische Unterrichtskonzeptionen, als Legitimation bildungspolitischer Intentionen, als Fluchtpunkte für die Strukturierung von Argumentationen. Insofern sind sie nicht zur Deckung zu bringen und sollen es auch nicht sein. Sie dienen als Argumente: Beispielsweise gewann die sogenannte Kunstwerkorientierte Didaktik ihr Profil gerade dadurch, dass sie andere Aspekte des Verhältnisses von Menschen und Musiken hervorhob als die musische Erziehung dies getan hatte, dass sie zugleich eine Abneigung gegen anspruchs- und gedankenloses Musizieren artikulierte und demgegenüber die Verstandesfähigkeit und kritische Urteilsfähigkeit des Menschen betonte.

Letztlich zeigt sich, dass auf strukturell vergleichbare Weise jede musikpädagogische Theorie einen Versuch darstellt, bestimmte Vorstellungen bzgl. Mensch und Musik zu integrieren und intentional zu fokussieren (seien dies alltägliche, lebensweltlich grundierte Vorstellungen oder Erkenntnisse, die durch Praxen wissenschaftlicher Musikpädagogik infolge ihrer Erforschung pragmatischer musikpädagogischer Praxen generiert wurden; vgl. Orgass, 2014, S. 30). So ist es natürlich ein großer Unterschied, ob ‚der Mensch‘ primär als jemand in den Blick genommen wird, der ästhetische Erfahrungen (in den Seelschen Wahrnehmungsmodi Kontemplation, Korrespondenz und Imagination; vgl. Seel, 1996 sowie Schatt, 2007,

8 Menschenbilder und Musikbegriffe müssen sich nicht in Metaphern darstellen, können es aber – wie in diesem Fall.

S. 61–62) machen soll, oder als jemand, der als Handelnder Musik eben als Produkt bestimmter (kompetenter) Handlungen hervorbringt, oder als jemand, der als relativ hermetisches System kognitive Operationen vollzieht, mentale Repräsentationen verändert usw. Denn derartige basale Grundannahmen implizieren oft konkrete Konsequenzen: auf der Ebene von Zielbestimmungen, von Inhalten und Methoden sowohl bei der Konzeption von Unterricht als auch bei der Entwicklung von Forschungsdesigns. Vor diesem Hintergrund erscheint es sinnvoll, Bildentwürfe von Menschen und Musiken zum Gegenstand der Analyse zu machen.

Bildentwürfe als Gegenstand der Analyse

Die Relevanz des Vorhabens, Bildentwürfe von diagnostizierten oder idealen Mensch-Musik-Verhältnissen (also Sichtweisen auf das Verhältnis von Menschen und Musiken im Status des Seins und des Sollens) analysieren zu wollen, wird deutlich angesichts des Sachverhalts, den der Titel dieses Beitrags andeutet: Durch die in wissenschaftlichen Praxen permanent generierten und reaktualisierten Hierarchien droht Mensch und Musik die Gefahr, in einen ‚Rahmen‘ von Theorien eingeschlossen zu werden, der ihnen möglicherweise u. a. deshalb nicht gerecht wird, weil er verengende Bestimmungen vornimmt. Denn die Bildgenerierung besitzt neben den oben benannten positiven Funktionen auch eine Kehrseite:

- Theoretische Bildentwürfe sind inhaltlich oft ausschnittshaft und selektiv,
- sie weisen ‚blinde Flecken‘ auf (wie Niklas Luhmann Bereiche nennt, die einem Beobachter aufgrund seiner eigenen Perspektivität notwendigerweise verborgen bleiben; Luhmann, 2009, S. 146),
- sie sind historisch gewachsen und bedingt. Ihre Geltung, Legitimation, Plausibilität und Viabilität sind zeitlich begrenzt,
- sie können sich verselbständigen, so dass der kommunikative und historische Rahmen, innerhalb dessen sie formatiert wurden und Geltung erlangt haben, nicht mehr sichtbar und nachvollziehbar ist,
- sie sind normativ nach Maßgabe einer bestimmten didaktischen Intention zugeschnitten.

Zwischen verschiedenen Bildern können zwar Berührungspunkte hergestellt werden, doch konzipieren sie zunächst ein sehr unterschiedliches und meist ideales Mensch-Musik-Verhältnis, welches auch sehr unterschiedliche Maßnahmen der didaktischen Steuerung nahelegt. Die implizit zugrundeliegenden Normen können wir nur durch Analyse erschließen, beobachten, reflektieren und kritisieren.

Für ein solches Vorhaben sind bei Christoph Wulf (Wulf, 2001, S. 134–137) Anhaltspunkte zu finden: Wulf typisiert hier in Bezug auf Flüge innere Bilder hinsichtlich ihrer Funktion: 1. Bilder als Verhaltensregler, 2. Orientierungsbilder, 3. Wunschbilder, 4. Willensbilder, 5. Erinnerungsbilder, 6. mimetische Bilder, 7. archetypische

Bilder. Zwar können wir – zumindest mit textkritischen Werkzeugen – letztlich allenfalls ‚äußerer‘ Bilder habhaft werden und in diesen mit einiger Vorsicht ‚Veräußerungen‘ analoger innerer Bilder vermuten (zur Methodologie und Methodik der Untersuchung vgl. erneut Sachsse, 2014, S. 47–59 sowie S. 117–143). Doch lassen sich ausgehend von Wulfs Typisierung wesentliche Merkmale von Bildentwürfen benennen und zudem Wege aufzeigen, die den oben genannten Problemen und Gefahren beizukommen versuchen:

1. Bilder lassen sich quasi ‚räumlich‘ in ihren Konturen und in ihrer Form beschreiben: Sie sind von mehr oder weniger großer Reichweite (individuell/personal bis kollektiv) und haben jeweils andere Inhalte. Ihre Analyse erfolgt über die Ermittlung von Sein-Sollens-Bestimmungen, ihrer Gruppierung zu Serien bzw. Tableaus und ihrer Interpretation nach Maßgabe einer bestimmten Fragestellung, wohlwissend, dass damit letztlich keine Rekonstruktion, sondern eine Konstruktion eines neuen Bildes verbunden ist⁹. Bilder werden hier also als pointierte, integrale und damit nicht nur zusammenfassende, sondern auch gewichtete und wertende Serien von Aussagen verstanden. Obwohl diskursiv verfassten Bildern in diesem Sinne sehr wahrscheinlich visuell konturierte Vorstellungsinhalte zugrunde liegen (vgl. Fauser, 2008, S. 95), ist die Verwendung des Bildbegriffes durchaus metaphorisch zu nennen¹⁰.
2. Bilder haben eine zeitliche Komponente, sie entstehen und verschwinden mit sehr unterschiedlicher Dauer und aus verschiedenen Gründen. Ihre Analyse und Beurteilung verlangt ggf. unterschiedliche disziplinäre Zugänge (z. B. historische Erforschung von kollektiven Bildern längerer Zeiträume oder psychologische Erforschung von individuellen Musiklehrerkonzepten).
3. Bilder haben unterschiedliche Funktionen, von denen für unsere Fragestellung insbesondere die der ‚Orientierung‘ interessant erscheint. Die Sichtbarmachung und Kritik impliziter Normen, Sein-Sollens-Fehlschlüssen usw. kann nur auf der Basis von Ergebnissen aus 1 und 2 erfolgen.

9 Dies gilt insbesondere dort, wo *implizite* Anthropologeme herausgearbeitet werden sollen, da auf sie nur indirekt (z. B. über eine Darstellung musikunterrichtlicher Inhalte und Umgangsweisen) geschlossen werden kann.

10 Die Rede von ‚Musikbegriffen‘ folgt allein dem Sprachgebrauch: Wie im Abschnitt „Bildgenerierung und pädagogische Anthropologie“ bereits angedeutet, werden sie in diesem Ansatz analog zu ‚Menschenbildern‘ definiert. Traditionell wird unter ‚Musikbegriffen‘ meist das verstanden, was auch hier damit gemeint ist: Pointierte, integrierende und wertende Tableaus von Aussagen über ‚Sein‘ und ‚Sollen‘ von Musik (vgl. z. B. die Verwendung bei Dahlhaus & Eggebrecht, 1987, S. 20–22). Da die Rede von ‚Menschenbegriffen‘ noch unüblicher ist als die Rede von ‚Musikbildern‘ und der Bild-Begriff das Gemeinte m. E. durchaus anschaulich umreißt, wäre zugunsten der Einheitlichkeit darüber nachzudenken, in bildanthropologischen Zusammenhängen auch von ‚Musikbildern‘ zu sprechen.

Ein Vorhaben wie das hier skizzierte ähnelt einem Unterfangen, das Michel Foucault in seiner Interpretation des Bildes „Die Hoffräulein“ von Diego Velasquez¹¹ benannt hat (vgl. im Folgenden Foucault, 1974, S. 31–45). Foucault fragt insbesondere nach dem Platz des Subjekts in dem Bild und schließt an diese Leitfrage seine dezidierte Beschreibung und Deutung von Inhalten, Formen und Strukturen neuzeitlicher Denksysteme an. Um etwas Vergleichbares müsste es einem musikanthropologisch geleiteten musikpädagogischen Nachdenken gehen: Es wäre ihm daran gelegen, den Platz des zu erziehenden und zu bildenden Subjekts in musikpädagogischen Texten nachzuweisen oder in neu zu schreibenden Texten präzise zu konturieren: In welchen theoretischen ‚Rahmen‘ wird es gesetzt? Welche schon vorhandenen oder potentiellen Eigenschaften, Fähigkeiten und Fertigkeiten an ihm werden primär adressiert? Kommt es im Status von Autonomie ins Spiel oder von Zwang, als Zukunftshoffnung, als Projektionsfläche der Erwartungen Erwachsener (vgl. Lenzen, 1985)? Wird ihm ein solcher Ort explizit zugewiesen oder kann man diesen nur mittelbar über die Analyse von Fluchtpunkten bestimmen? Derlei Fragen erlangen ihre aktuelle Brisanz insbesondere angesichts eines Phänomens, das als Pluralisierung bezeichnet wurde und wird. Ihm wenden wir uns im folgenden Abschnitt zu.

Pluralisierung von Bildentwürfen

Phänomene der Pluralisierung musikpädagogischer Bildentwürfe können wir im Zuge der Verwissenschaftlichung von Musikpädagogik insbesondere in den 70er Jahren beobachten¹². Eine Konzeption wie „Hören und Verstehen“ (Rauhe, Reinecke & Ribke, 1975) zeigt dies paradigmatisch: Die Einbeziehung von Perspektiven höchst unterschiedlicher wissenschaftlicher Disziplinen und Praxen (zunehmend auch anglo-amerikanischer Prägung) führte dazu, dass auch höchst unterschiedliche – weil unterschiedlichen Diskursen entstammende – Menschenbilder und Musikbegriffe einbezogen wurden. Diese wurden dann schließlich zu einem zwar schillernden, aber doch äußerst widerspenstigen Gefüge verdichtet (vgl. hierzu auch Kaiser, 1976). Das Problem einer postmodernen Pluralisierung von musik-

11 Diego Velázquez: Las Meninas („Die Hoffräulein“), 1656, Museo del Prado, Madrid. Verfügbar unter: [http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Las_Meninas_\(1656\),_by_Velasquez.jpg](http://commons.wikimedia.org/wiki/File:Las_Meninas_(1656),_by_Velasquez.jpg) [30.12.2014].

12 Derartige Pluralisierungsprozesse sind nicht exklusive Charakteristika des postmodernen Wissenschaftsdiskurses (wenngleich sie sich hier vor dem Hintergrund einer rapide fortschreitenden Globalisierung besonders deutlich zeigen). Die Erziehungswissenschaftler Achim Barsch und Peter M. Hejl sprechen bereits für das 19. Jahrhundert von einer „Pluralisierung der Menschenbilder“ (2000). Gründe dafür machen sie in einer Säkularisierung aus, die vielfach bedingt ist: durch gravierende Veränderungen von Lebensverhältnissen, durch technische Neuerungen sowie wissenschaftliche Erkenntnisse und Theorien.

pädagogischen Bildentwürfen besteht einerseits in der Unübersichtlichkeit und Heterogenität potentiell valider Vorstellungen, die jede Orientierungs- und Sinn-suche vor große Herausforderungen stellt. Andererseits liegen Probleme jedoch in dem – oft implizit mitgeführten – normativen Geltungsanspruch von Bildentwürfen. Dies wird besonders deutlich in populären bzw. nicht ausschließlich an ein Fachpublikum gerichteten musikpädagogischen Informationsangeboten wie Internetseiten, die für bestimmte musikpädagogische Konzeptionen werben. Wenn gleich der erste Satz der Homepage zum „Aufbauenden Musikunterricht“ (<http://www.aufbauender-musikunterricht.de>; [30.12.14]) postuliert, „Das Lernen von Musik muss vor dem Lernen über Musik stehen“, werden zwei nicht näher erläuterte Praxen nicht nur in eine zeitliche Rangfolge gebracht, sondern auch als Dualismus konzipiert. Musikpraktische Fertigkeiten – dies verrät die weitere Lektüre – werden von ästhetischen Erfahrungen und musikbezogenem Wissen getrennt und als deren Voraussetzung instituiert. Dabei werden jedoch einerseits die Prämissen für diese Position (in diesem Fall lerntheoretische und entwicklungspsychologische Überlegungen) ausgeblendet, andererseits wird auch durch die Diktion eine gewisse Alternativlosigkeit suggeriert. Eine musikpädagogische Position ist hier zum Bild geronnen: Sie liefert Feststellungen, die an diesem Punkt nicht mehr hinterfragt werden sollen. So verständlich dies auch ist (schließlich soll durch die Bildgenerierung Handlungssicherheit erlangt werden), so groß ist die Gefahr, dass die zunehmend weniger hinterfragte Weitergabe und Übernahme solcher Bilder eben das etabliert, was Peter W. Schatt als ‚Mythos‘ bezeichnet (2008).

Das Bemühen darum, ‚Mensch‘ und ‚Musik‘ im Sinne einer bestimmten didaktischen Intention edukativ handhabbar zu machen, etabliert oft unmerklich zugleich ein Machtgefüge. Schließlich soll das auf der Homepage Vorgestellte ja didaktisch realisiert werden, ohne dass wir etwa wüssten, ob die Schülerinnen und Schüler nicht viel lieber zuerst etwas ‚über‘ Musik lernen wollen oder ob die beiden genannten Praxen nicht ohnehin im Interesse einer „verständigen Musikpraxis“ (Kaiser) besser als interdependente Vorgänge zu denken wären. So aber wird eine hierarchische diskursive Ordnung in Kraft gesetzt, die auch auf die kulturwissenschaftliche Dimension dieser Fragen verweist (vgl. Vogt, 2006).

Schwierigkeiten im Umgang mit Komplexität, mit Unübersichtlichkeit, mit Unsicherheiten angesichts der Kontingenz von Sinngebungen beruhen in hohem Maße auf dem Bildcharakter ihrer Grundlagen. Eine wesentliche Aufgabe musikpädagogischer Diskussion besteht demnach darin, diesen freizulegen, um die Balance zu finden zwischen 1. Pluralisierung (von Forschungszugängen, Bezugsdisziplinen, Perspektiven) und 2. dem Bedürfnis nach (bzw. der Notwendigkeit zu) Vereinheitlichung bzw. Integration. Dabei gilt es, nicht nur plurale Erkenntnismodi heranzuziehen, sondern auch zu überlegen, wie die vielen – teils heterogenen – Perspektiven der an Lern-, Lehr-, Erziehungs- und Bildungsprozessen Beteiligten angemessen berücksichtigt werden können (vgl. Buchborn & Malmberg, 2014).

Auch Ergebnisse musikpädagogischer Forschung tendieren dazu, Bildentwürfe darzustellen, soweit sie mit Schwerpunktsetzungen, der Entscheidung für eine

Perspektive und gegen eine andere, mit blinden Flecken verbunden sind. Bildkritik i. S. einer „Arbeit am Mythos“ (Schatt, 2008) würde darauf insistieren, durch Selbst-reflexivität die Bedingtheit der eigene Perspektive immer wieder zu hinterfragen. Es würde darum gehen, die Perspektive des Luhmannschen Beobachters einzunehmen, der dazu angehalten wäre, Beobachtungen anderer systemischer Provenienz zu beobachten, wie es z. B. in Praxen interdisziplinärer musikpädagogischer Forschung möglich werden kann.

Perspektiven

Von den vielen verschiedenen Aspekten, die ein bildanthropologisch orientiertes Denken in forschungsheuristischer Perspektive ins Zentrum seines Fragens rücken kann, seien hier nur drei exemplarisch benannt:

- *Autonomie*: Wie kann der Mensch zu etwas befähigt werden, was letztlich Ausdruck seiner selbst (Individualität, Subjektivität) sein soll und was er auch nur autonom im Zuge von Selbstbildung erreichen kann? Welche Bilder darüber wurden und werden verhandelt, wie sind sie konturiert und welche Schlüsse lassen sich daraus ziehen?
- *Sinnlichkeit*: Vorstellungen von Funktion und Beschaffenheit des menschlichen Sinnesapparats durchziehen pädagogische wie musikpädagogische Diskurse (vgl. z. B. Schatt, 2011). Inwiefern sind diese Vorstellungen historisch geformt bzw. in welcher soziokulturellen Situation werden sie viabel und warum?
- *Kanonisierungsprozesse*: Wie erlangen Musikbegriffe oder musikalische Gegenstandsbereiche Geltung und wie werden sie mit Blick auf Vorstellungen vom musikalisch gebildeten Menschen legitimiert?

Dies alles sind traditionell Gegenstandsbereiche der historisch-kritischen Bildungsforschung, deren Berücksichtigung im Arbeitsfeld *musikpädagogischer Grundlagenforschung* aber vor allem in dreierlei Hinsichten gewinnbringend sein könnte:

1. Ein genuin musikpädagogisches historisch-anthropologisches Wissen kann Kriterien für die Einschätzung aktueller Bildentwürfe liefern (z. B. indem möglicherweise unbewusste oder verschwiegene Rückgriffe auf ältere Bildentwürfe aufgezeigt werden, die Art dieser Rückgriffe charakterisiert und mit Blick auf ihre Angemessenheit beurteilt wird). Das von Sigrid Abel-Struth einst eingeforderte musikpädagogische Geschichtsbewusstsein würde so um eine Facette ergänzt.
2. Die Erforschung von Bildern kann dafür sensibilisieren, dass die Inkommensurabilität wissenschaftlich konstituierter Bilder sich oft ihrer unterschiedlichen systemischen bzw. disziplinären Herkunft und damit ihren unterschiedlichen

Zwecken verdankt. Der theoretische Rahmen kann brüchig werden, wenn nicht berücksichtigt wird, dass ein ‚Theorieimport‘ oft auch den Import von Sein-Sollens-Vorstellungen beinhaltet, die mit Blick auf ganz andere Fragestellungen und vor dem Hintergrund ganz anderer disziplinärer Viabilitätsansprüche generiert wurden.

3. Eine musikanthropologische Perspektive schärft den Blick für implizite, jedoch dringend zu reflektierende anthropologische Vorstellungen: Auch dort, wo scheinbar allein mit der Geltung musikalischer Gegenstände argumentiert wird, wie beispielsweise bei der Plausibilisierung bzw. Legitimierung des Dortmunder Hörkanons¹³, bildet ein Menschenbild die Zieldimension der didaktischen Maßnahmen: das Bild des kundigen Musikhörers, der sich sicher in einer Welt ästhetischer Objekte bewegen, sie beim Namen nennen und Bezüge zwischen ihnen aufzeigen kann. Die intuitive Einsicht, dass ein solches Bild sehr begrenzt und daher problematisch ist, könnte durch Vergleiche auf der Basis eines noch zu generierenden musikanthropologischen Wissens untermauert werden und auf diesem Wege schließlich sogar zu einem begründeten Gegenentwurf führen.

Pädagogische Anthropologie bzw. allgemeine Erziehungswissenschaft kommen dazu in zwei Hinsichten als Bezugsdisziplinen in Betracht: Zum einen können sie Orientierung liefern für die Kategorisierung anthropologischer Forschungsfragen – wie der oben genannten – in der Musikpädagogik. Die Kategorien, die beispielsweise die Arbeit der Kommission Pädagogische Anthropologie der DGfE strukturieren (Leiblichkeit, Historizität, Sozialität, Symbolhaftigkeit und Kultur, Subjektivität und Bildung) (vgl. Bilstein, 2011), könnten musikpädagogisch formatiert und ergänzt werden (beispielsweise um Begriffe wie Verstand, Freiheit, Verantwortung usw.). Andererseits können beide Bezugsdisziplinen wichtige Einsichten in methodologische Schwierigkeiten einer jeden Arbeit liefern, die ‚den Menschen‘ ins Zentrum ihres Fragens stellt. Denn insbesondere die Auseinandersetzung mit der massiven Anthropologiekritik beispielsweise Michel Foucaults (vgl. Foucault, 1974) oder Dietmar Kampers (vgl. Kamper, 1973) hat gezeigt, welchen methodologischen Ansprüchen derartige Untersuchungen genügen müssen (vgl. im Folgenden Wulf, 2001, insbesondere S. 192–197). Hier seien nur genannt:

- Pluralität (Bildentwürfe werden als kontingent begriffen),
- Selbstreflexivität (der eigenen Methodologie und Methodik),
- doppelte Historizität (der Mensch ist sowohl Subjekt als auch Objekt eines anthropologischen Fragens: Seine Geschichtlichkeit als ‚Untersuchungsgegen-

13 Verfügbar unter: http://www.fk16.tu-dortmund.de/musik/cms/de/Studium/Studieninformationen/Hoerkanon/H_rkanon_2011.pdf [20.3.2015]. Zur Problematik musikbezogener Kanonbildung vgl. ferner Orgass, 2009.

stand‘ wie die Geschichtlichkeit der eigenen Forschungsperspektive müssen angemessen berücksichtigt werden).

Die Auseinandersetzung mit der Disziplingeschichte pädagogischer Anthropologie verpflichtet zu einer Reflektiertheit, die der Komplexität musikanthropologisch virulenter Fragen wenn schon nicht gerecht, dann zumindest gewahr wird. Andernfalls besteht die Gefahr, dass Forschung nicht Charakteristika der Beziehungen zwischen Menschen und Musiken zu verstehen lernt, sondern sich in Trugbildern dieser Beziehungen permanent selbst reproduziert. Sie könnte dann nicht mehr erkennen, dass ihre Ergebnisse lediglich Spiegelbilder jenes engen Rahmens zeigen, mit dem sie das Mannigfaltige einzufassen versuchte.

Literatur

- Barsch, A. & Hejl P. M. (Hrsg.) (2000). *Menschenbilder. Zur Pluralisierung der Vorstellung von der menschlichen Natur (1850–1914)*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Belting, H. & Kamper, D. (Hrsg.) (2000). *Der zweite Blick. Bildgeschichte und Bildreflexion*. München: Fink.
- Bilstein, J. (Hrsg.) (2011). *Anthropologie und Pädagogik der Sinne*. Schriftenreihe der Kommission Pädagogische Anthropologie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Bd. 19. Opladen und Farmington Hills: Verlag Barbara Budrich.
- Bilstein, J. & Ecarius, J. (Hrsg.) (2009). *Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen*. Wiesbaden: Springer.
- Buchborn, T. & Malmberg, I. (2014). Forschung von und mit Musiklehrern. *DMP*, 3(63), 12–18.
- Dahlhaus, C. & Eggebrecht, H. H. (2001). *Was ist Musik?* 4. Auflage. Wilhelmshaven: Noetzel.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1992). *Tausend Plateaus*. Berlin: Merve.
- Dortmunder Institut für Musik und Musikwissenschaft (2011). *Hörkanon 2011*. Verfügbar unter http://www.fk16.tu-dortmund.de/musik/cms/de/Studium/Studieninformationen/Hoerkanon/H_rkanon_2011.pdf [20.3.2015].
- Fausser, M. (2008). *Einführung in die Kulturwissenschaft*. Einführungen Germanistik (4. Auflage). Darmstadt: WBG.
- Foucault, M. (1974). *Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Kaiser, H. J. (1976). Musikpädagogik unter wissenschaftstheoretischer Kritik. *Zeitschrift für Musikpädagogik*, 2, 113–127.
- Kaiser, H. J. (2004). Spurensuche. Auf dem Wege zu einer Systematischen Musikpädagogik. In Kaiser, H. J. (Hrsg.), *Musikpädagogische Forschung in Deutschland. Dimensionen und Strategien* (S. 57–84). Essen: Die Blaue Eule.
- Kamper, D. (1973). *Geschichte und menschliche Natur. Die Tragweite gegenwärtiger Anthropologie-Kritik*. Reihe Hanser: Bd. 133. München: Hanser.
- Kant, I. (1781/2003). *Kritik der reinen Vernunft*. Hamburg: Meiner.
- Kant, I. (1803/1977). *Schriften zur Anthropologie, Geschichtsphilosophie, Politik und Pädagogik* 2. Immanuel Kant Werkausgabe: Bd. 12. Frankfurt: Suhrkamp.
- Lassahn, R. (1995). Konstruiertes Selbstverständnis. Implizite Menschenbilder in pädagogischer Theorie und Praxis. *Pädagogische Rundschau*, 49, 285–294.

- Lenzen, D. (1985). *Mythologie der Kindheit. Die Verewigung des Kindlichen in der Erwachsenenkultur. Versteckte Bilder und vergessene Geschichten*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Luhmann, N. (2009). *Einführung in die Systemtheorie* (5. Auflage). Heidelberg: Auer.
- o. Verf. „Anthropologie“. In Universal-Lexikon. Academic dictionaries and encyclopedias. Academic, 2000–2014. Verfügbar unter: http://universal_lexikon.deacademic.com/2909/Anthropologie [29.12.2014].
- Orgass, S. (2009). „... ohne kanonisches Wissen ... sind kulturelle Identität und Kommunikation kaum möglich“ – Kontradiktorisches zur musikalischen Bildung und ‚Uneuropäisches‘ im Werkkanon der Konrad-Adenauer-Stiftung. In J. Bilstein & J. Ecarius (Hrsg.), *Standardisierung – Kanonisierung* (S. 251–270). Wiesbaden: Springer.
- Orgass, S. (2014). Überlegungen zur wissenschaftlichen Musikpädagogik als System. Fokussierung der Forschungsansätze und Ermöglichung eines kritisch-emanzipatorischen Residuums. *DMP*, 3(63), 27–34.
- Rauhe, H., Reinecke, H.-P. & Ribke, W. (1975). *Hören und Verstehen: Theorie und Praxis handlungsorientierten Musikunterrichts*. München: Kösel.
- Richter, C. (2012). *Musik verstehen. Vom möglichen Nutzen der philosophischen Hermeneutik für den Umgang mit Musik*. Forum Musikpädagogik: Bd. 105. Augsburg: Wißner.
- Sachsse, M. (2014). *Menschenbild und Musikbegriff. Zur Konstituierung musikpädagogischer Positionen im 20. und 21. Jahrhundert*. FolkwangStudien: Bd. 14. Hildesheim: Olms.
- Schatt, P. W. (2007). *Einführung in die Musikpädagogik*. Darmstadt: WBG.
- Schatt, P. W. (2008). *Musikpädagogik und Mythos. Zwischen mythischer Erklärung der musikalischen Welt und pädagogisch geleiteter Arbeit am Mythos*. Schott Campus. Mainz: Schott.
- Schatt, P. W. (2011). „Unbewusst – höchste Lust“? Entwürfe von der Sinnlichkeit des Hörens. In J. Bilstein (Hrsg.), *Anthropologie und Pädagogik der Sinne*. Schriftenreihe der Kommission Pädagogische Anthropologie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Bd. 19 (S. 199–210). Opladen und Farmington Hills: Budrich.
- Schneider, R. (Hrsg.) (1987). *Anthropologie der Musik und der Musikerziehung. Referate des Symposions vom 24.-25. Oktober 1986 an der Pädagogischen Hochschule in Flensburg*. Musik im Diskurs: Bd. 4. Regensburg: Bosse.
- Seel, M. (1996). Ästhetik und Aisthetik. Über einige Besonderheiten ästhetischer Wahrnehmung – mit einem Anhang über den Zeitraum der Landschaft. In M. Seel, *Ethisch-ästhetische Studien* (S. 36–69). Frankfurt: Suhrkamp.
- Vogt, J. (2006). Musikpädagogik als kritische Kulturwissenschaft – Erste Annäherungen. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/06-vogt9.pdf> [30.12.2014].
- Wulf, C. (2001). *Einführung in die Anthropologie der Erziehung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Wulf, C. (2004). *Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie*. Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt.
- Wulf, C. (2014). *Bilder des Menschen. Imaginative und performative Grundlagen der Kultur*. Bielefeld: transcript.
- Wulf, C. & Zirfas, J. (Hrsg.) (1994). *Theorien und Konzepte der pädagogischen Anthropologie*. Reihe Bildung und Erziehung. Donauwörth: Auer.

Malte Sachsse
Grafenstraße 1
45239 Essen
maltesachsse@web.de

Samuel Campos

Subjekte der Praxis – Praxis der Subjekte

Subjektivierung als Perspektive musikpädagogischer
Unterrichtsforschung

*Subjects of practice – practice of subjects. Subjectivation as
a perspective for studies in music education*

This article attempts a praxeological alignment based on a critical analysis of the Aristotelian concept of practice. The line of arguments therefore considers subject and practice as central concepts: as opposed to a more traditional view of the subject, this article builds on the notion of the subject in a poststructuralist sense in the vein of the work by Michel Foucault and Judith Butler. As a consequence, the proclaimed perspective for music education takes Schatzki's idea of social practice into account. This use of praxeological heuristics allows an interpretation of music education as an arrangement of social practices and makes an empirical focus possible that treats it as a setting of steady subjectivations.

Einleitung

Das von Jürgen Vogt in die Diskussion gebrachte Bild von Theorien als ‚Brillen‘, die ein bestimmtes Sehen von Musikunterricht auch in empirischer Hinsicht erst ermöglichen und die damit verbundene Forderung einer Reflexion dieser ‚Brillen‘ (Vogt, 2002) ist Ausgangspunkt der folgenden Überlegungen. Im Hinblick auf musikpädagogische Unterrichtsforschung bedeutet dies nicht nur, sich der Frage zu stellen, welches Verständnis von sozialem Geschehen im Allgemeinen und Unterricht im Besonderen musikpädagogischer Unterrichtsforschung zugrunde gelegt wird. Es bedeutet auch, zu überdenken, auf welche Weise dieses mit musikpädagogischen Theorien verknüpft ist. Dass dabei der Praxisbegriff in den Fokus gerückt wird, ist nicht selbstverständlich, obwohl er im Rahmen musikpädagogischer Forschung durchaus seinen Platz hat. Hier lassen sich in der Diskussion sowohl philosophische Auseinandersetzungen (u. a. Regelski, 2011) ausmachen, als auch solche, die den Praxisbegriff im Hinblick auf Unterrichtsgeschehen z. B. im Rahmen musikpädagogischer Modelle in den Blick nehmen (Kaiser, 2010; Rolle, 2005; Wallbaum, 2010). Darüber hinaus explizieren empirische Arbeiten ihre ‚Brille‘ auf

Unterrichtspraxis ausführlich, legen ihren Schwerpunkt aber eher weniger auf eine Rückbindung an musikpädagogische Praxisbegriffe (u. a. Heberle & Kranefeld, 2014).

Der folgende Beitrag versucht exemplarisch ausgewählte musikpädagogische Modelle auf ihr Praxisverständnis hin zu analysieren, um daran anschließend eine subjektanalytische und praktikentheoretische Perspektive für musikpädagogische Unterrichtsforschung zu skizzieren. Hierfür wurden musikpädagogische Modelle ausgewählt, in denen eine explizite theoretische Auseinandersetzung mit dem Praxisbegriff stattfindet, so dass sich daran beispielhaft musikpädagogische Praxisbegriffe rekonstruieren lassen. Ausgangspunkt dieser Analysen ist die Überlegung, dass Praxis- und Subjektbegriff nicht getrennt voneinander untersucht werden können. Ziel dieser theoretischen Auseinandersetzungen ist es, zur „Entwicklung eines grundlagentheoretischen Verständnisses vom Gegenstand ‚Unterricht‘, eines Verständnisses, das letztlich als Heuristik für die empirische Beobachtung alltäglichen Unterrichts [dient]“ (Breidenstein, 2010, S. 870), in musikpädagogischer Perspektive beizutragen.

Subjekt

Musikpädagogischer Ausgangspunkt: Subjekte der Bildung

Das Subjektverständnis der Verständigen Musikpraxis und des Konzepts der Bildung durch ästhetische Erfahrung (vgl. Kaiser, 1995; Rolle, 2005) lässt sich anhand des Bildungsbegriffs rekonstruieren. Die beiden Modelle orientieren sich im Wesentlichen am klassischen Bildungsbegriff und verstehen jeweils das Individuum als Ausgangspunkt von (ästhetischer) Bildung bzw. Erfahrung. Das bedeutet nicht, dass Sozialität, z. B. in Form kommunikativen Handelns, keine Bedeutung erhält, wie u. a. die Idee eines ästhetischen Streits deutlich macht (Rolle & Wallbaum, 2011). Allerdings lässt sich hier ein am Individuum orientiertes Verständnis von Sozialität erkennen: Ästhetische Erfahrungen werden zunächst als individuelle Erfahrungen verstanden und bleiben dies auch, sofern sie nicht öffentlich zur Sprache gebracht werden. In einem zweiten Schritt treten dann andere Individuen, die wiederum über ihre eigenen individuellen ästhetischen Erfahrungen verfügen hinzu und nehmen an einem kommunikativen Austausch miteinander teil. Hierbei finden möglicherweise Reflexionsprozesse statt, die als Prozesse ästhetischer Bildung verstanden werden könnten. Diese führen aber wieder zum Individuum zurück, da Bildung im klassischen Sinn als Bildung der individuellen Person verstanden wird. Zugespielt formuliert wäre Sozialität in diesem Sinne das Aufeinandertreffen von Individuen, die sich durch die Wechselwirkung mit anderen und der Welt bilden, die aber letztlich doch zu sich selbst als kohärente Persons zurückkehren (vgl. Schäfer, 2005, S. 156). Das Subjekt im Sinne eines Individuums bleibt hier somit im klassischen Sinn Ausgangs- und Zielpunkt pädagogischer Überlegungen.

Subjektanalytische Perspektive: Michel Foucault

In Anknüpfung an den erziehungs- und bildungsphilosophischen Diskurs um das ‚dezentrierte Subjekt‘ wird im Folgenden hauptsächlich auf den Subjektbegriff Michel Foucaults Bezug genommen (u. a. Ricken & Rieger-Ladich, 2004).¹

Für Foucault ‚existieren‘ Individuen und Subjekte nicht als autonome Entitäten, sondern sie *entstehen* im Kontext übergeordneter gesellschaftlich-historischer Normsysteme. Das Subjekt konstituiert sich in einer in das Alltagsleben verankerten unsichtbaren Form der Macht, „die Individuen in Kategorien einteilt, ihnen ihre Individualität zuweist, sie an ihre Identität bindet und ihnen das Gesetz einer Wahrheit auferlegt, die sie in sich selbst und die anderen in ihnen zu erkennen haben. Diese Machtform verwandelt Individuen in Subjekte“ (Foucault, 1982/2005, S. 275).

Während in Foucaults früheren Arbeiten die Entstehung des Subjekts verstärkt aus Perspektive des Diskurses im Sinne einer sprachlichen Ordnung des Denk- und Sagbaren untersucht wird, erweitert sich die Perspektive des ‚späten‘ Foucault durch die Einführung des Dispositivs² und der Technologien des Selbst (vgl. Foucault, Martin, Gutman & Hutton, 1988). Entscheidend hierbei ist, dass das Subjekt nicht unabhängig von den Rahmenbedingungen seiner Entstehung gedacht werden kann – seien es nun Diskurse, Praktiken oder Dispositive – denn sie bilden den Möglichkeitsraum seiner Existenz. Das bedeutet auch, dass das Subjekt nicht sein eigener Ausgangs- und Zielpunkt sein kann, sondern als außer sich gesetzt, als dezentriert, verstanden wird.

Bezieht man diese Überlegungen zurück auf die zu Beginn umrissenen musikpädagogischen Modelle, dann lassen sich Differenzen im Hinblick auf den Subjektbegriff erkennen. Während auf der einen Seite ein am neuhumanistischen Bildungsbegriff orientiertes, kohärentes, sich selbst durch Reflexion erkennendes Subjekt steht, werden auf der anderen Seite Brüche, Kontingenzen und Machtbeziehungen als wesentliche Entstehensbedingungen in den Mittelpunkt gerückt. Weil ein solches Subjekt nicht sein eigener Ursprung ist, kann es sich selbst niemals durch Reflexion vollständig transparent werden, weil seine komplexen Entstehensbedingungen ihm vorausgehen und damit außerhalb seiner Verfügbarkeit liegen.

1 Zu weiteren Subjektbegriffen, die ebenfalls in Richtung einer ‚Dezentrierung des Subjekts‘ argumentieren, siehe überblicksartig Reckwitz (2008).

2 Dispositive sind zu verstehen als verbindende Ordnung unterschiedlicher Elemente, in dessen Rahmen Subjekte entstehen. Diese bestehen aus „Diskursen, Institutionen, architektonischen Einrichtungen reglementierenden Entscheidungen, Gesetzen, administrativen Maßnahmen, wissenschaftlichen Lehrsätzen, [...], kurz, Gesagtes ebenso wie Ungesagtes [...]“. Das Dispositiv selbst ist das Netz, das man zwischen diesen Elementen herstellen kann“ (Foucault 1977/2005, S. 392).

Subjektivierung

Im Rückgriff auf die Begriffe ‚Adressierung‘ und ‚Anerkennung‘ arbeitet Judith Butler eine spezifische Perspektive heraus, die es erlaubt, den Prozess, in dem Individuen zu Subjekten werden (Subjektivierung), als analytischen Ansatz für die Erforschung konkreten sozialen Geschehens fruchtbar zu machen.

Subjektivierung als Adressierung

Ausgehend von der im Anschluss an Foucault formulierten Prämisse, dass „kein Subjekt sein eigener Ausgangspunkt [ist]“ (Butler, 1993, S. 41) verortet sie die Prozesse der Subjektivierung im Unterschied zu Foucault auch in konkreten Sprechakten und nicht allein in übergeordneten Diskursen. In ihren Untersuchungen zur verletzenden Sprache (vgl. Butler, 2006) arbeitet sie im Rückgriff auf verschiedene Theoriediskurse das Konzept der Adressierung heraus.³ Subjekte entstehen demnach in ‚Anredeszenen‘, die sie als ‚souverän unsouverän‘ kennzeichnen:

- Sprache ‚gelingt‘ nie vollständig, sondern das Moment des Misslingens ist ein konstitutives Element und kein behebbarer Fehler (vgl. Derrida, 1988, S. 307). Adressierende Sprechakte beinhalten daher immer auch den Moment des Scheiterns.
- Adressierung bedeutet nicht Determination, also keinen ‚mechanischen‘ Zusammenhang von Adressierung und Subjektivierung. Vielmehr erzeugt die *Antwort* des Adressierten auf die Adressierung erst eine Relation zwischen Adressierendem und Adressierten, die als Wechselspiel von Adressierung und Re-Adressierung bezeichnet werden kann (vgl. Butler, 2006, S. 56).
- Adressierungen sind aufgrund der Zitatförmigkeit von Sprache auf Wiederholung angewiesen. Subjektivierung erschöpft sich nicht in einer einmaligen Adressierung, sondern sie muss immer wieder neu inszeniert werden (vgl. Butler, 1993, S. 45). Das Subjekt ist somit nicht auf einen (sprachlichen) Ort festgelegt, sondern gezwungen, sich immer wieder neu hervorzubringen und die eigene Existenz aufs Spiel zu setzen (vgl. Balzer & Ludewig, 2012, S. 105).

Das Subjekt zeigt sich bei Butler als souverän und unsouverän zugleich, denn „obgleich [es] zweifellos spricht und es kein Sprechen ohne Subjekt gibt, übt das Subjekt nicht die souveräne Macht über das aus, was es sagt“ (Butler, 2006, S. 60). Die Möglichkeit seiner Existenz beruht auf sprachlichen und gesellschaftlichen Konventionen und Normen.

3 Eine vertiefende Auseinandersetzung mit dem Zusammenhang von Subjektivierung und Adressierung findet sich bei Ricken (2013).

Subjektivierung und Anerkennung

Subjektivierung lässt sich auch aus einer anerkennungstheoretischen Sicht beleuchten. Dieser Perspektivwechsel ist dahingehend relevant, weil (musik-)pädagogisches Handeln mit Fragen von Anerkennung verknüpft ist (vgl. Ricken & Balzer, 2010; Kaiser, 2008). Anerkennung lässt sich dabei nicht auf ein Verständnis von positiver Wertschätzung mit einem „unzweideutig positiven Charakter“ (Honneth, 2004, S. 37) reduzieren, sondern bedarf im Anschluss an die Arbeiten von Ricken und Balzer (2010) vielmehr einer Präzisierung in analytischer Absicht:

1. Anerkennung bezeichnet nicht nur Akte vermeintlich positiver Bestätigung, wie z. B. ein Lob, sondern auch solche, die auf den ersten Blick als nicht anerkennend oder sogar missachtend verstanden werden könnten. Wie die amerikanische Psychologin Jessica Benjamin im Rückgriff auf die Dialektik Georg Wilhelm Friedrich Hegels von Herr und Knecht gezeigt hat, spielt Relationalität für Prozesse der Anerkennung eine entscheidende Rolle (vgl. Benjamin, 1990). Zentral ist dabei, dass der Anerkennende als Anderer, als eigenständig existierendes Wesen erkennbar sein muss: Derjenige, der sich auch widersetzt oder sich entzieht, zeigt sich nicht zuletzt durch seine Widerständigkeit als eigenständiges Wesen und erhält so die Relationalität der Anerkennung aufrecht (vgl. Benjamin, 1990, S. 40). Damit verschiebt sich der Fokus des Anerkennungsbegriffs, da nun auch Akte vermeintlicher Missachtung in *analytischer Hinsicht* als Formen der Anerkennung in den Blick geraten.
2. Anerkennung beschränkt sich nicht auf Akte positiver Bestätigung, weil diese durch die Ambivalenz von Bestätigung und Stiftung gekennzeichnet sind (vgl. Balzer, 2007; García Düttmann, 1997). In der Anerkennung liegt einerseits eine Bestätigung sozialer Existenz, aber ebenso stiftet sie das, was sie anerkennt: Das vermeintlich nur Bestätigte ist *vor* dem Moment der Anerkennung nicht existent, sondern entsteht erst qua Anerkennung. Damit zeigt sich zum einen, dass Anerkennung konstitutiv mit Unsicherheit verknüpft ist. Weder der Anzuerkennende noch der Anerkennende können vorher wissen, was ihnen im Prozess der Anerkennung widerfahren wird (vgl. García Düttmann, 1997, S. 53). Zum anderen zeigt es aber auch, dass Anerkennung die Logik des autonomen Subjekts überschreitet, weil sie bedeutet „ein Werden für sich zu erfragen, eine Verwandlung einzuleiten, die Zukunft stets im Verhältnis zum Anderen zu erbitten“ (Butler, 2005, S. 62). Die Bedingungen des Strebens nach sozialer Existenz liegen nicht innerhalb, sondern außerhalb der Subjekte bzw. in ihrer Relationalität.

Diese anerkennungstheoretische Lesart ermöglicht es nun, den Begriff der Subjektivierung als Adressierungsgeschehen weiter zu schärfen:

- Subjektivierung vollzieht sich durch adressierende Sprechakte, in denen Subjekte *als bestimmte* Subjekte in Relation zu anderen Subjekten anerkannt, d. h. bestätigt und hervorgebracht werden.
- Die Kategorie der Anerkennung verweist auf die ethische Dimension der Subjektivierung: Jemanden *als jemand* anzuerkennen, bedeutet sowohl Angebot als auch Zwang zu einer sozialen Existenz, auf welches/welchen der Anerkannte allerdings auf unterschiedliche Weise antworten kann.
- Aufgrund der Unsicherheit und Kontingenz der Anerkennung entzieht sich Subjektivierung einer Logik des autonomen Subjekts, ohne ihm allerdings Möglichkeiten der Handlungsfähigkeit abzusprechen.

Die Relationalität von Subjektivierung und Anerkennung legt eine Perspektive auf Unterricht als sozialem Geschehen nahe, das auf eine bestimmte Weise angeordnet ist. Eine solche Unterrichtspraxis zeichnet sich dadurch aus, dass ihre Subjekte weder als autonom noch als unterworfen ‚konzipiert‘ werden.

Praxis

Der Begriff der Praxis spielt in musikpädagogischen Modelle insbesondere im Bereich der Philosophy of Music Education eine zentrale Rolle (u. a. Regelski, 2011). Im deutschsprachigen Raum lassen sich hier vor allem zwei Lesarten ausmachen, zum einen solche, die sich auf die Arbeiten Martin Seels (vgl. Wallbaum, 2005/2009) stützen, und zum anderen solche, die den Begriff der Praxis im Sinne von Aristoteles aufgreifen (vgl. Kaiser, 2010). Im Folgenden soll nun der Praxisbegriff der Verständigen Musikpraxis als Ausgangspunkt weiterer theoretischer Überlegungen herausgearbeitet werden.

Musikpädagogischer Ausgangspunkt: Verständige Musikpraxis

Ausgangspunkt von Kaisers Überlegungen ist die auf Aristoteles zurückgehende Abgrenzung der Begriffe *Poiesis* und *Praxis*: Ersteres bezeichnet eine herstellende Tätigkeit, der eine Zweck-Mittel-Relation zugrunde liegt. Der Zweck einer solchen Tätigkeit besteht (mehr) in der Herstellung eines Produkts und weniger im Prozess des Tätig-Seins an sich. Letzteres meint dagegen solche Tätigkeiten, deren Sinn in der Tätigkeit selbst liegt, weil sie keiner funktionalen Logik unterworfen sind (vgl. Kaiser, 2010, S. 52). Diese Unterscheidung überträgt Kaiser auf den Bereich des Musikunterrichts und differenziert zwischen einer funktional begründeten, herstellenden musikalischen Tätigkeit (*Poiesis*) und einem in sich selbst begründeten musikalischen Handeln (*Praxis*). Zusammengeführt werden die beiden Modi im Begriff des gelingenden Lebens, womit jeweils Unterschiedliches gemeint ist: Eine herstellende Tätigkeit ist dann gelungen, wenn das Produkt fertiggestellt ist,

während eine Praxis dann gelungen ist, wenn sie sittlich gut genannt werden kann. Ohne hier auf den Stellenwert der Sittlichkeit näher eingehen zu können, entsteht aus der Vermittlung der beiden Dimensionen *Poiesis* und *Praxis* ein gelingendes Leben im Sinne einer übergeordneten Lebens- oder Unterrichtspraxis (vgl. Kaiser, 2002, S. 11).

Eine Verständige Musikpraxis im Sinne einer Unterrichtspraxis hätte dann zwei Ebenen:

- Sie wäre ein ‚verstehendes Musizieren im Unterricht‘, das sowohl musikalische Tätigkeiten umfasst als auch musikalisches Handeln, welches mit der (kommunikativen) Reflexion des eigenen Tuns verknüpft ist. Eine Verständige Musikpraxis kann daher auch als ‚Plädoyer für Klassenmusizieren‘ unter bestimmten didaktischen Bedingungen verstanden werden (Kaiser, 2010).
- Aus der Verknüpfung von Herstellen und Handeln entsteht weiterhin eine übergeordnete Praxis im Sinne einer Unterrichtspraxis, die über das bloße ‚verstehende Musizieren‘ hinausgeht, weil sie als Bildungspraxis im klassischen Sinn konzipiert wird. Sie eröffnet Möglichkeiten für eine „zunehmende Selbstkonstitution eines Subjekts, das sich hinsichtlich der Form dieses Prozesses anderen Subjekten gegenüber – falls erforderlich – zu rechtfertigen in der Lage ist und sich dazu auch verpflichtet weiß“ (Kaiser, 1995, S. 22).

Vor dem Hintergrund des im vorherigen Abschnitt erläuterten dezentrierten Subjektbegriffs zeigt sich der Praxisbegriff der Verständigen Musikpraxis als Perspektive auf soziales Geschehen als sperrig: Sowohl eine Bildungspraxis im klassischen Sinn als auch die Normativität des Praxisbegriffs, die darin besteht, Sollensaussagen in Bezug auf eine *bestimmte* Praxis des Musikunterrichts zu formulieren, erschweren die Einnahme einer (subjekt-)analytischen Perspektive auf Unterricht.⁴

Praktikentheoretische Perspektive: Soziale Praktiken als Schauplatz des Sozialen

Im Kontext des so genannten ‚practical turn‘ in den Sozial- und Kulturwissenschaften, insbesondere aber auch in der Erziehungswissenschaft, wird die Frage nach der Hervorbringung sozialer bzw. pädagogischer Ordnungen breit diskutiert (u. a. Reh, Rabenstein & Idel, 2011). Eine zentrale Rolle spielt hierbei der Begriff der Prak-

4 Während ein musikpädagogisches Modell das Ziel hat, Sollensaussagen zu entwickeln, liegt die Aufgabe eines analytischen Modells eher in der Rekonstruktion sozialen Geschehens jenseits normativer Vorannahmen über ‚guten‘ Unterricht. Allerdings liegen die normativen Vorannahmen dann auf einer anderen Ebene, nämlich in den Vorannahmen, wie und als was soziales Geschehen konzipiert wird. Normativität an sich stellt daher kein Problem dar, vielmehr kommt es auf den Verwendungszusammenhang der jeweiligen Modelle an.

tiken, der auf die Arbeiten des amerikanischen Soziologen Theodore R. Schatzki zurückgeht. Er prägte den Begriff von Praktiken als „Site of the Social“ (Schatzki, 2002). Verstanden als Ort bzw. Schauplatz des Sozialen organisieren und ordnen sie die soziale Welt und sind gleichsam als „kleinste Einheit des Sozialen“ (Reckwitz, 2003, S. 290) zu verstehen.

Der Begriff der Praktiken knüpft dabei an poststrukturalistische Konzepte wie z. B. das Foucault'sche Dispositiv an (vgl. Schatzki, 2002, S. 77). Erweitert wird diese Perspektive vor allem durch die Fokussierung auf die praktische *Entstehung* dieser Ordnungen. Der Gewinn einer praktikentheoretischen Sichtweise liegt dann vor allem in der stärkeren Betonung der Eigenaktivität der Subjekte für ihre eigene Hervorbringung, ohne dabei allerdings ein autonomes Subjekt voraussetzen zu müssen (vgl. Alkemeyer, 2013, S. 42–46).

Soziale Praktiken werden zunächst als ordnendes und geordnetes Arrangement von sprachlichen und körperlichen Tätigkeiten, als „organized Nexus of doings and sayings“ verstanden (Schatzki, 2002, S. 77). Im Folgenden sollen Strukturelemente dieses Praktikenbegriffs erläutert werden:

- Praktisches Wissen (Practical Understandings) bezieht sich darauf, dass die Teilnehmer einer Praktik über ein geteiltes Verständnis darüber verfügen müssen, welche Aktivitäten als Bestandteil einer Praktik X erkennbar sind; dies umfasst: „knowing how to X, knowing how to identify X-ings, and knowing how to prompt as well as respond to X-ings“ (Schatzki, 2002, S. 77). Entscheidend ist, dass die Sinnhaftigkeit der Aktivitäten nicht aus sich selbst heraus, sondern erst durch den Kontext mit der Praktik X entsteht.
- Indem Praktiken mit spezifischen Wissensformen verknüpft sind, stellen sie einen Rahmen dafür dar, welche ‚doings and sayings‘ als angemessen in Frage kommen und welche nicht. Sie bilden daher eine praktische Intelligibilität, einen Raum des sozial Les- und Verstehbaren. Die Sinnhaftigkeit sprachlicher und körperlicher Aktivitäten bewegt sich im Rahmen dessen, was *innerhalb einer Praktik* als denk-, sag- und machbar erscheint. Als Möglichkeitsraum eröffnet diese Form der praktischen Intelligibilität zahlreiche Möglichkeiten der Variation und verdeutlicht so die ‚Unberechenbarkeit‘ der Praxis und ihrer Subjekte.
- Der Rahmen der praktischen Intelligibilität beeinflusst nicht nur ‚doings and sayings‘, sondern auch die ‚Innenwelt‘ der Akteure: „A ‘teleoaffektive structure’ is [...] to varying degrees allied with normativized emotions and even moods“ (Schatzki, 2002, S. 81). Insbesondere für den Bereich der Musikpädagogik könnte hier der affektive Aspekt von Bedeutung sein, wie die Forschungen zur Bedeutung von Musik(-unterricht) und Gefühlen nahelegen (vgl. Krause & Oberhaus, 2012). Gefühle und Stimmungen würden dann nicht ausschließlich als introspektive Erlebnisse verstanden, sondern als verknüpft mit den sie rahmenden intersubjektiven Praktiken.

Die hier genannten Strukturelemente lassen sich als Bestandteile eines Analyserasters verstehen, das einen empirischen Zugang zur Rekonstruktion sozialer Praktiken ermöglicht. Verschränkt man dieses Raster mit der Konzeption der Subjektivierung als Adressierungs- und Anerkennungsgeschehen, ergibt sich folgendes Bild: Subjekte konstituieren sich qua adressierenden Sprechakten und erkennen sich darin wechselseitig als ‚bestimmte Subjekte‘ an. Praktiken organisieren die Formen der Subjektivierung, indem sie einen normativen Rahmen bestehend aus praktischem Wissen, praktischer Intelligibilität und teleo-affektiven Strukturen ‚aufspannen‘. Dabei nehmen Subjekte bestimmte Positionen ein, die immer als Relation zu anderen Subjekten verstanden werden (vgl. Alkemeyer, 2013, S. 45). Praktiken werden auf diese Weise zum Schauplatz der Subjektivierung.

Praktikentheoretische Lesart der Verständigen Musikpraxis

Musikpädagogisch gewendet ergeben sich aus dem Begriff sozialer Praktiken zunächst zwei Schlussfolgerungen in Bezug auf die Verständige Musikpraxis:

- Im Hinblick auf praktisches Musizieren im Sinne einer *Poiesis* könnte es ein praktikentheoretischer Zugriff ermöglichen, die Rolle des Musizierens in der pädagogischen Ordnung des Musikunterrichts zu rekonstruieren ohne dabei fachdidaktische Fragestellungen im engeren Sinn zu verfolgen. Vielmehr stehen Fragen nach Adressierungen, Re-Adressierungen und damit verknüpften Subjektpositionen im Fokus. Das musikalische Tun im Musikunterricht weist dabei über sich selbst hinaus, weil darin möglicherweise fachspezifische Subjektpositionen qua Anerkennung inszeniert und verhandelt werden. Spezifische Lehr- und Lernformen des praktischen Musizierens, wie z. B. das Call- und Response-Verfahren bei einem Rhythmus Warm-Up, werden als Praktik interpretiert, die eine soziale Ordnung nahelegt. Diese könnte einerseits lehrerzentriert sein; es ist aber ebenso denkbar, dass Schülerinnen und Schüler sich gegenseitig durch Sprache, Mimik oder Gestik auffordern oder ihre musikalische Aktivität kommentieren und sich dadurch wechselseitig adressieren und re-adressieren.
- Vor diesem Hintergrund lässt sich die Fähigkeit des Menschen zur Selbst-Reflexion im Sinne einer *Praxis* nicht unabhängig von ihrer praktischen Rahmung beschreiben. Wenn Schülerinnen und Schüler ihre musikalischen Praxen im Musikunterricht reflektieren, dann erfolgt dies zunächst im Rahmen von pädagogischen Praktiken wie z. B. einer Gruppenarbeit, dem Ausfüllen von Arbeitsblättern, einem ästhetischen Streit oder auch im Kontext einer Prüfung. Von diesem Standpunkt aus ist Musikunterricht als Arrangement pädagogischer Praktiken zu verstehen, die Lehrende und Lernende im Laufe ihrer Schulzeit durch jahrelanges Training erlernen. Praktiken vermitteln das Verhältnis der Akteure zur Welt und zu sich selbst: Ohne die in der Öffentlichkeit der Klasse aufgeführten Praktiken gäbe es keine Reflexion im Unterricht. Die Verständigen

ge Musikpraxis wird somit praktikentheoretisch gewendet: Herstellen und Handeln werden nicht als separate Bestandteile einer im normativen Sinn wünschenswerten Unterrichtspraxis verstanden, sondern als *mögliche* Praktiken des Musikunterrichts.

Ausblick

Als Ergebnis der Auseinandersetzung mit dem Subjekt- und Praxisbegriff in Bezug auf die Musikpädagogik lässt sich festhalten, dass dieser in einem Spannungsverhältnis zu einer empirischen Perspektive auf Musikunterricht steht, welche Unterricht als pädagogische Ordnung in den Blick zu nehmen versucht. Damit wird sowohl reflektiert, welche ‚theoretische Brille‘ auf soziales Geschehen ‚aufgesetzt‘ wurde, als auch begründet, weshalb theoretische Justierungen im Hinblick auf den Subjekt- und Praxisbegriff notwendig werden, wenn Musikunterricht als soziale Ordnung in den empirischen Blick geraten soll.

Abschließend soll entlang der grundlagentheoretischen Auseinandersetzung mit den Begriffen Praktiken, Subjektivierung und Anerkennung ein Ausblick im Hinblick auf mögliche musikpädagogische Forschungsperspektiven gegeben werden:

1. In methodischer Hinsicht geht damit die Einnahme einer ethnografischen Forschungshaltung einher, wie sie in entsprechenden Arbeiten in den Erziehungswissenschaften und auch in der Musikpädagogik in unterschiedlicher Intensität bereits zum Einsatz kommt (vgl. Breidenstein, 2006; Heberle & Kranefeld, 2014).⁵
2. Der Praktikenbegriff ermöglicht es, nach Praktiken zu fragen, die für Musikunterricht konstitutiv sind. Hier könnten z. B. fachspezifische Variationen allgemeiner pädagogischer Praktiken wie z. B. die Bewertung oder die Disziplinierung in den Blick genommen werden. Interessant könnte es auch sein, nach der Konstituierung des ‚Gegenstands‘ Musik zu fragen: In welchen Praktiken wird Musik als Gegenstand von Unterricht inszeniert und wie wird er ‚praktisch‘ hervorgebracht?
3. Daran anschließend ergibt sich die Frage nach (fachspezifischen) Subjektpositionen des Musikunterrichts. Gibt es die Position eines ‚musikalischen Lernenden‘ und, wenn ja, wodurch grenzt sie sich von anderen Subjektformen ab? Daraus ergibt sich die Frage, auf welche Weise die Subjekte des Unterrichts entstehen, d. h. in welchen Praktiken sie sich auf welche Weise positionieren.

5 Einen Überblick über unterschiedliche Ansätze qualitativer Forschung im Hinblick auf die Konstitution von Unterricht im Rahmen pädagogischer Praktiken findet sich bei Sabine Reh und Kerstin Rabenstein (2013).

4. Der Begriff der Anerkennung ermöglicht es zum einen, Subjektivierung mit Hilfe des Konzepts der Adressierung empirisch handhabbar zu machen. Zum anderen wird es möglich, einen kritischen Blick auf Musikunterricht zu werfen, indem Ambivalenzen, Paradoxien und Widersprüche des pädagogischen Handelns im Musikunterricht zum Gegenstand der Forschung gemacht werden. Nicht zuletzt eröffnet der Anerkennungsbegriff eine ethische Perspektive auf musikpädagogisches Handeln, wie z. B. auf das gemeinsame Musizieren (vgl. Kaiser, 2008) oder im Hinblick auf Bildungsgerechtigkeit (vgl. Vogt, 2013).

Literatur

- Alkemeyer, T. (2013). Subjektivierung in sozialen Praktiken: Umrisse einer praxeologischen Analytik. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (Praktiken der Subjektivierung). Bielefeld: transcript.
- Balzer, N. (2007). Die doppelte Bedeutung der Anerkennung: Anmerkungen zum Zusammenhang von Anerkennung, Macht und Gerechtigkeit. In M. Wimmer (Hrsg.), *Gerechtigkeit und Bildung* (Schriftenreihe der Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (S. 49–75). Paderborn: Schöningh.
- Balzer, N., & Ludewig, K. (2012). Quellen des Subjekts. Judith Butlers Umdeutungen von Handlungsfähigkeit und Widerstand. In N. Ricken & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler: Pädagogische Lektüren*. Wiesbaden: VS.
- Benjamin, J. (1990). *Die Fesseln der Liebe: Psychoanalyse, Feminismus und das Problem der Macht*. Basel: Stroemfeld/Roter Stern.
- Breidenstein, G. (2006). *Teilnahme am Unterricht: Ethnographische Studien zum Schülerjob* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Breidenstein, G. (2010). Überlegungen zu einer Theorie des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 56(6), 869–887.
- Butler, J. (1993). Kontingente Grundlagen: Der Feminismus und die Frage der »Postmoderne«. In S. Benhabib (Hrsg.), *Der Streit um Differenz. Feminismus und Postmoderne in der Gegenwart* (Orig.-Ausg) (S. 31–58). Frankfurt: Fischer.
- Butler, J. (2005). Gewalt, Trauer, Politik. In J. Butler (Hrsg.), *Gefährdetes Leben. Politische Essays* (Dt. Erstausg., 1. Aufl) (S. 36–68). Frankfurt: Suhrkamp.
- Butler, J. (2006). *Hass Spricht: Zur Politik des Performativen* (1. Aufl.). Frankfurt: Suhrkamp.
- Derrida, J. (1988). Signatur Ereignis Kontext. In J. Derrida, P. Engelmann & G. Ahrens (Hrsg.), *Randgänge der Philosophie* (S. 91–314). Wien: Passagen.
- Foucault, M. (1977/2005). Das Spiel des Michel Foucault. In D. Defert (Hrsg.), *Dits et écrits* (1. Aufl.) (III, S. 391–429). Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, M. (1982/2005). Das Subjekt und die Macht. In D. Defert (Hrsg.), *Dits et écrits* (1. Aufl.) (IV, S. 269–294). Frankfurt: Suhrkamp.
- Foucault, M., Martin, L. H., Gutman, H., & Hutton, P. H. (1988). *Technologies of the self: A seminar with Michel Foucault*. Amherst: University of Massachusetts Press.
- García Düttmann, A. (1997). *Zwischen den Kulturen: Spannungen im Kampf um Anerkennung* (1. Aufl.). Frankfurt: Edition Suhrkamp

- Heberle, K. & Kranefeld, U. (2014). Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht: Theoretische Perspektiven und forschungspraktische Überlegungen. In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (Musikpädagogische Forschung: Bd. 35) (S. 41–56). Münster: Waxmann.
- Honneth, A. (2004). Anerkennung als Ideologie. *Neue Zeitschrift für Sozialforschung*, 1(1), 51–70.
- Kaiser, H. J. (1995). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Musikforum*, 31 (83), 17–26.
- Kaiser, H. J. (2002). Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1(2), 19–31. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zfkm/kaiser2.pdf> [02.07.2015].
- Kaiser, H. J. (2008). Anerkennungstheoretische Grundlagen gemeinsamen Musizierens. In A. C. Lehmann & M. Weber (Hrsg.), *Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule* (Musikpädagogische Forschung: Bd. 29) (S. 15–34). Essen: Die Blaue Eule.
- Kaiser, H. J. (2010). Verständige Musikpraxis: Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 9, 47–68. Verfügbar unter: <http://zfkm.org/10-kaiser.pdf> [02.07.2015].
- Krause, M. & Oberhaus, L. (Hrsg.) (2012). *Musik und Gefühl: Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive* (Studien und Materialien zur Musikwissenschaft: Bd. 68). Hildesheim: Olms.
- Reckwitz, A. (2003). Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. *Zeitschrift für Soziologie*, 32(4), 282–301.
- Reckwitz, A. (2008). *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Regelski, T. A. (2011). Praxialism and “aesthetic this, aesthetic that, aesthetic whatever”. *Action, Criticism & Theory*, 10(2), 61–100. Verfügbar unter: http://act.maydaygroup.org/articles/Regelski10_2.pdf [02.07.2015].
- Reh, S. & Rabenstein, K. (2013). Die soziale Konstitution des Unterrichts in pädagogischen Praktiken und die Potentiale qualitativer Unterrichtsforschung: Rekonstruktionen des Zeigens und Adressierens. *Zeitschrift für Pädagogik*, 59(3), 291–307.
- Reh, S., Rabenstein, K. & Idel, T.-S. (2011). Unterricht als pädagogische Ordnung. Eine praxistheoretische Perspektive. In W. Meseth, M. Proske & F.-O. Radtke (Hrsg.), *Unterrichtstheorien in Forschung und Lehre* (S. 209–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ricken, N. (2013). Anerkennung als Adressierung: Über die Bedeutung von Anerkennung für Subjektivationsprozesse. In T. Alkemeyer, G. Budde & D. Freist (Hrsg.), *Selbst-Bildungen. Soziale und kulturelle Praktiken der Subjektivierung* (Praktiken der Subjektivierung) (S. 69–100). Bielefeld: transcript.
- Ricken, N. & Balzer, N. (2010). Anerkennung als pädagogisches Problem: Markierungen im erziehungswissenschaftlichen Diskurs. In A. Schäfer (Hrsg.), *Anerkennung* (Pädagogik Perspektiven) (S. 35–87). Paderborn: Schöningh.
- Ricken, N. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.) (2004). *Michel Foucault, pädagogische Lektüren* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS.
- Rolle, C. (2005). Klassenmusizieren als ästhetische Praxis. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Klassenmusizieren als Musikunterricht!? Theoretische Dimensionen unterrichtlicher Praxen. Beiträge des Münchner Symposions 2005* (S. 60–70). München: Allitera.
- Rolle, C. & Wallbaum, C. (2011). Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In J. Kirschenmann

- (Hrsg.), *Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik* (S. 509–537). München: kopaed.
- Schäfer, A. (2005). *Einführung in die Erziehungsphilosophie*. UTB: Bd. 2597. Weinheim: Beltz.
- Schatzki, T. R. (2002). *The site of the social: A philosophical account of the constitution of social life and change*. University Park: Pennsylvania State University Press.
- Vogt, J. (2002). Praxisbezug als Problem. Zur Professionalisierung der Musiklehrerausbildung. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 1, 1–18.
- Vogt, J. (2013). Benachteiligung und Teilhabe im Kontext von Kultur- und Musikpädagogik. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 12, 1–19. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/13-vogt.pdf> [02.07.2015].
- Wallbaum, C. (2005/2009). *Produktionsdidaktik im Musikunterricht: Perspektiven zur Gestaltung ästhetischer Erfahrungssituationen* (2., veränderte Aufl.). Verfügbar unter: <http://www.qucosa.de/fileadmin/data/qucosa/documents/2473/Wallbaum-Produktionsdidaktik-Aufl2-2009.pdf> [02.07.2015].
- Wallbaum, C. (2010). Wenn Musik nur in erfüllter ästhetischer Praxis erscheint: Ästhetische und kulturelle Kriterien für die Untersuchung und Gestaltung von Musikunterricht. In C. Wallbaum (Hrsg.), *Perspektiven der Musikdidaktik. Drei Schulstunden im Licht der Theorien* (S. 83–122). Hildesheim: Olms.

Samuel Campos
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Institut für Musik
Postfach 2503
26111 Oldenburg
samuel.campos@uni-oldenburg.de

Monica Esslin-Peard, Tony Shorrocks & Graham F. Welch

The Art of Practice

Understanding the process of musical maturation through reflection

Abstract

Much has been written in the last 30 years about musical practice and performance, but there is little consensus over what practice really means, or how musicians progress by practising. Researchers tend to focus on specific elements in practice rather than maintaining a more holistic perspective. Whilst academics historically focused on (primarily Western) classical musicians, more recent research has encompassed popular, jazz and folk musicians. The current research project at the University of Liverpool focuses on the practice and performance of both popular and classical musicians as described in students' reflective essays. We posit a model for musical maturation that incorporates key elements from psychology, epistemology and socio-cultural theory.

Introduction

The “Art of Practice” research project at the University of Liverpool¹, School of Music seeks to explore how students of classical² and popular³ music acquire the knowledge, skills and expertise of practising. This prompts not only an investigation into the process of practice, but also the educational and social context of the learning. This paper presents a review of relevant literature and then considers

-
- 1 The Russell Group represents 24 leading UK universities which are committed to maintaining the very best research, an outstanding teaching and learning experience and unrivalled links with business and the public sector.
 - 2 “Classical” is used to describe musicians who have been educated in the tradition of Western classical music, for example those who play orchestral instruments or piano or sing and largely perform works from the Western classical oeuvre. These musicians generally start their instruments at a young age and are used to the expectation of several hours of practice a day.
 - 3 “Popular” is used to describe musicians who are largely self-taught and whose preferred style of music is popular. This term is also used to encompass jazz and folk musicians. These musicians typically learn from peers or musicians whom they admire, and develop their skills more informally through experimentation and group practice sessions.

the initial findings from data gathered from the 2012–2014 cohort of popular and classical undergraduate musicians on the performance module at the University of Liverpool.

Background

Historically, music education research has centred on classical musicians. It is well documented that practice is a key part in the development of musical excellence (e.g., Austin & Haefner-Berg, 2006). Classically trained musicians have often reported 10,000 hours or ten years of practice to reach professional standards (Ericsson, Krampe & Tesch-Römer, 1993). In an attempt to explain the phenomenon of practice, researchers draw on a wide variety of models. Miksza (2011) offers a tripartite division between the individual, comparison of student and teacher views, and changes in approaches to practice over long periods of time. Surprisingly, researchers have not agreed on a single model which encompasses practice behaviours. Hallam (2001, p. 28) investigated expert practice and concedes that even the definition of experts is open-ended:

They know how to do the right thing at the right time. There is no single expert way to perform all tasks.

However, she concludes from interviews with 22 professional musicians that they do indeed “learn to learn”. In a subsequent paper, Hallam (2006, p. 122) identifies eight expert practice strategies which she links to the concept of metacognitive practice. This focus on *how* an individual learns to practise is central to our research which involves both classical and popular music undergraduates.

More recently in the last 20 years, following the ground-breaking work of Green (2002), research has also focused on popular music, including a lively debate about formal versus informal learning models, which we will discuss later.

Two further areas are important to frame this study. Firstly, assessment—both formative and summative—is a key part of the individual, group and institutional process employed to track progress. Musical assessment varies from institution to institution and by musical genre, including peer and faculty assessment (Ginsborg & Wistreich, 2010; Lebler, 2007, 2008). Secondly, reflective practice has been embraced by tertiary educational institutions in England, Scotland and Wales over the last two decades, following theories of reflective practice that were developed by Schön (1987) and refined for educational practice by Ghaye (2011). It is reported that reflective journals or practice diaries offer one type of tool to develop metacognitive thinking skills, but the process needs to be managed carefully, see Cowan (2013).

The research question

In our research at the University of Liverpool, the aim is to develop a model which explains the maturation of musicians through practice and performance, based on the following premise:

To explore the self-reported behaviours of undergraduate popular and classical musicians, and identify similarities and differences in changes which individuals experience in the development of musical expertise.

This is essentially a study about intending professional musicians, based in their world of making music daily, rehearsing and performing and trying to capture the moment when students self-report that they consciously understand their practice.

The research context

The University of Liverpool offers three-year undergraduate courses in Music and Popular Music. The intake each year is approximately 65 students. Music students have access to a wide range of topics in each year of study, spanning musicology, composition, sociology of music, production, gender, aesthetics and audio-visual media, and can choose the 'performance' module in all three years of study, subject to a successful audition at the start of their first semester. This university is unique in assessing students not only through performance, worth 70 % of the marks, but also by requiring them to write a reflective essay about their experience of practice and performance, which is worth 30 % of the marks.

All performance students, both classical and popular, attend weekly two-hour workshops with their respective tutors. As the Head of Performance explains:

The first years—pop and classical—get a lot of input in class into aspects of learning and practising. Some sessions are people explaining in front of the class what their one-to-one instrumental or vocal lesson content has been, followed by "how" they practised it, what problems arose, discussions as to how it could be practised and then all have to make notes as to what they could use.

It is important to note that the tutors take care *not* to "instruct" their students how to practise. Whilst the student handbooks have some basic guidelines, the emphasis is on a process of self-discovery, which is enhanced by discussion with peers and tutors. This concurs with Cowan's approach (2013, p. 4):

I want to empower each learner supportively and without exercising authority. [...] I nudge the learners forward into Vygotsky's Zone of Proximal Development where they can make more progress through prompting than they could manage on their own. I do no more than that. I certainly do not instruct, or tutor.

Methodology

The data for this project are drawn principally from the students' reflective essays, which are made available to the lead researcher (first author) at the end of each academic year, after assessment results have been made public. When comments are identified in reflective essays which need further explanation, she invites students to participate in individual interviews, which are audio recorded and transcribed for subsequent analysis by an independent typist to avoid any bias.

We adopt a mixed approach to analysing the data, using both quantitative and qualitative techniques, a method which is commonly used in (music) education research, following Bryman (2006, p. 100). Quantitative data plays a lesser role in this project, serving to show trends, such as, for example, in students taking music lessons.

Qualitative data drawn from the reflective essays and interview transcripts are examined based on the principles of textual analysis. Following McKee (2003), we seek to gain an understanding of how students make sense of their practice behaviours. Repeated close reading of all the available narratives was considered to be the most appropriate method to ascertain how students' behaviour and attitude towards practice was changing, which follows the "zooming in" approach of Johansson (2013) and methods adopted by Green (2002) and Smith (2013) in exploring interview data from popular musicians.

As music research in any educational setting, such as tertiary education, is—by necessity—also affected by the physical and socio-cultural environment, the musical backgrounds of the participants, their concepts of self-identity and the influence of peer groups, we are keen to take the "bigger picture" into account in our research, and concur with the philosophical standpoint cited by Yarbrough (2003, p. 10) of:

the behavioural psychologist who studies and interprets musical phenomena and behaviours in light of environmental and cultural influences, learning and achievement, and nurturing aspects.

A research project based on self-reported behaviours begs the question whether student behaviour is voluntary, or determined by their teachers, c. f. Cowan (2013). As stated above, the tutors seek to leave the students as much freedom as possible to understand their own learning journeys, whilst also being available to offer advice and support.

Ethical considerations

Ethical approval was obtained from the university Ethics Committee in October 2012. Students were given information about the research project and 47 signed a

consent form to confirm that they understood the nature of the study, and could withdraw at any time for any or no reason. This form also offered an opt-in clause for taking part in interviews.

The lead researcher, as a full time music teacher in London and part-time doctoral student, has made considerable efforts to keep her distance from students when conducting focus groups and one-to-one semi-structured interviews in order to avoid influencing the content of reflective essays.

Discussion of results for 2012–2014

The results which we discuss below are based on the data from reflective essays which were available for the first two years of study for the student cohort who started in October 2012. Throughout the discussion below, we highlight important similarities and differences between the practice behaviours of classical and popular musicians.

Baseline data about instrumental and vocal tuition for both years were collected for 32 popular musicians and 15 classical musicians (see Figure 1 below). The take up for the 15 classical musicians in the group was 100 %. Popular musicians, on the other hand, did not all make use of the provision in the first and second years.

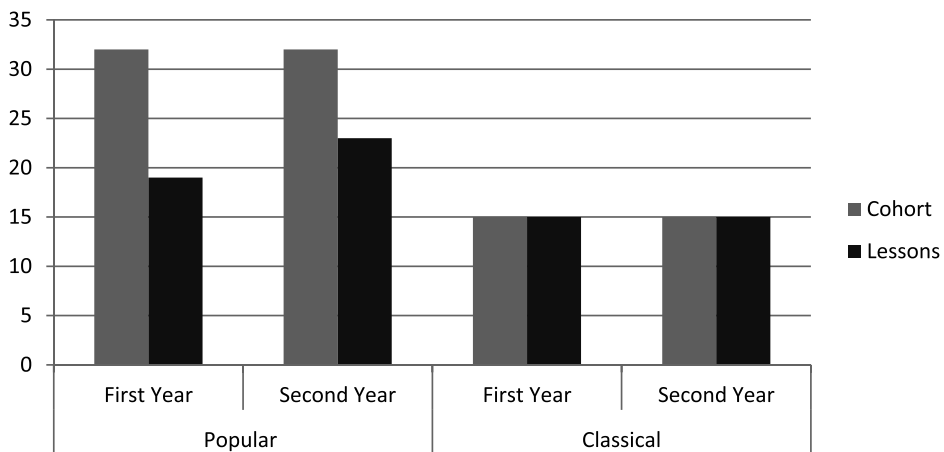


Figure 1: Individual Instrumental/Vocal Tuition 2012–2014 ($n = 47$)

Analysis—General considerations

The principle challenge in the analysis of a total of 94 reflective essays was to make sense of narratives which had been generated in many different styles, and with a wide range of foci for reflection. The lead researcher read through the essays to

identify common themes, which, for the first year, were consistent across the two sub-groups of musicians in terms of common elements which might be deemed relevant to musical maturation through practice.

In addition, many of the first-year popular musicians described the social aspects of band formation, and identified a host of barriers to their learning, such as non-attendance, or arguments about the direction and content of rehearsals. This area of investigation has been excluded from the present paper, as it detracts from the principle focus on the development of practice.

In the second-year essays, there was a marked divergence between themes which emerged due to the difference in the content of the workshops led by the two performance tutors. Popular musicians were increasingly focusing on creating their own material, whilst the classical musicians put a great deal of emphasis on their developing understanding of intonation.

Analysis—First-year classical musicians

All 15 classical musicians submitted reflective essays. Close reading and re-reading of their texts revealed Technique, Insight and Targets as the three most common themes (see Figure 2 below).

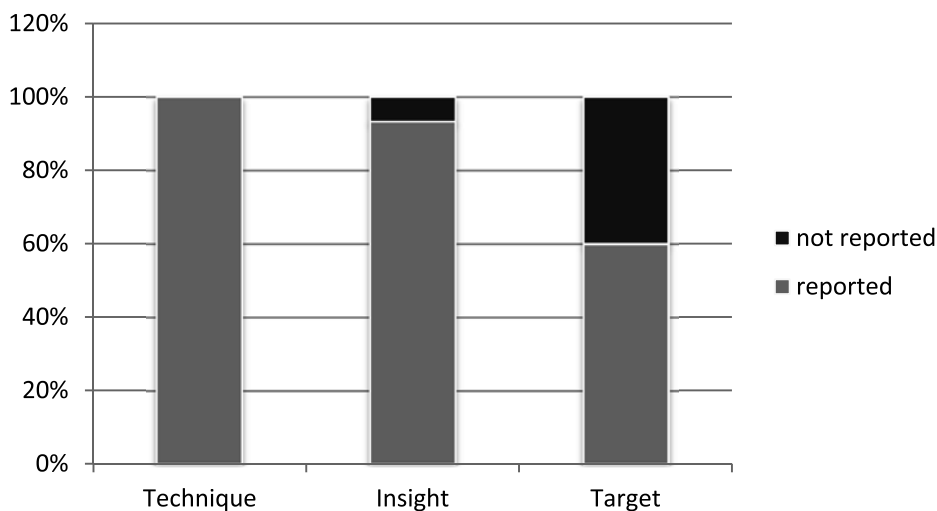


Figure 2: Main Themes in Reflective Essays ($n = 15$)

Technique

The majority of classical musicians identified technique as a major area of focus in their practice. Students gave a variety of responses: some described what their

teacher was working on with them, others wrote about their own attempts to tackle technically difficult pieces or specific passages. Some students who were admitted with playing or singing skills below ABRSM Grade VIII⁴ may have felt under pressure compared with their peers, and so were encouraged to focus on building technique by their teachers.

Lessons have consisted almost exclusively of singing exercises to build up technique from the basics, rather than building upon flawed foundations. (Singer)

Insight

The majority of the first-year classical students described instances of practice that demonstrated varied levels of insight into their personal practice routines. There is certainly some evidence of a change towards an examination of the “how” to practise, rather than re-iteration without reflection. For example:

Throughout the year I have learnt that there is a difference between simply just playing through a piece and actually practising a piece. [...] I now question myself more as to why I cannot do certain things and try and find solutions. (Saxophonist)

A first-year viola player who had previously been a junior student at the Royal Academy of Music in London, and who had completed one year of conservatoire study before coming to Liverpool, described the transition from re-creating a performance to being creative in performance:

When I started my year, in my private work, I was trying to achieve the feelings and match the sound identical to that of a performance and I was only satisfied if I had re-created that sound. This behaviour is now alien to me and pretty unimaginable. Who would only want to re-do?

Compared with her peers, this first-year student has a much deeper understanding of what practice and performance is about.

Targets

Just over half of the first-year classical musicians had set themselves longer term goals which encompassed particular performance opportunities, such as playing a concerto, or taking a specific music exam. Nine out of the 15 musicians cited targets,

4 The Associated Board of the Royal Schools of Music offers a graded sequence of practical and theoretical examinations in the UK and around the world. The examination syllabus caters for classical and jazz musicians. Grade VIII, the highest grade, is often required for school leavers wanting to study music at university.

which included a more regular use of the practice diary in the following year, or changes in practice habits, such as breaking down pieces into smaller chunks to overcome technical difficulties and spending time more effectively and not ‘playing through’ pieces which points to the emergence of some metacognitive practice strategies.

Analysis—First-year popular musicians

The popular musicians are a diverse group. Their ages and backgrounds vary, including those that are mainly self-taught, those that have had some instrumental or vocal lessons and those that already consider themselves to be experienced performers. Whilst the majority of these students tended towards a narrative description of their experiences in the first year, 28 articulated some kind of insight into their own development as musicians. A minority of students exhibited much deeper levels of reflection, both in terms of their individual development, and about the process of band rehearsals. The same three themes were used to analyse these essays to highlight the differences and similarities between the classical and popular musicians.

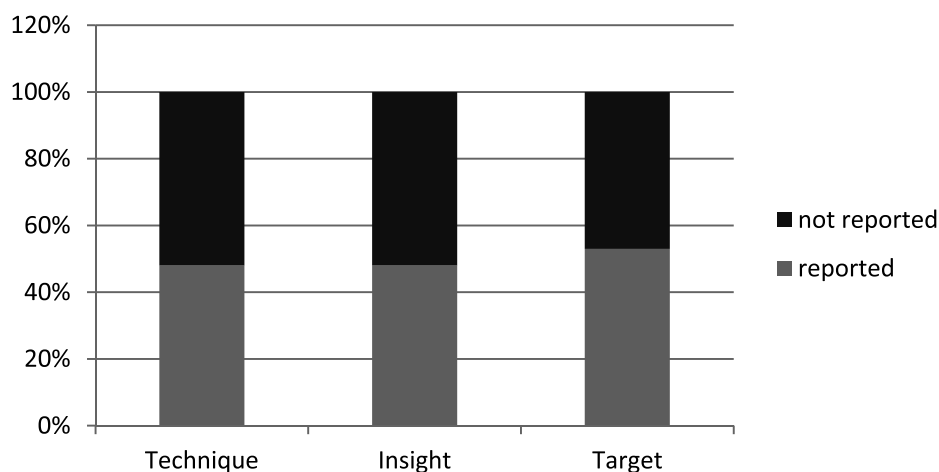


Figure 3: Main Themes in Reflective Essays ($n = 32$)

Technique

Not surprisingly, the 19 popular students who were taking regular lessons (Figure 3) wrote about technique. Many of the vocalists, like their classical musician peers, accepted to a greater or lesser extent that practice was necessary to develop their

skills. In particular, they were very positive about their lessons, even though seven out of nine reported a focus on warm-ups and technique, which was new for many:

Before I had any lessons from Anne, I didn't always warm up before individual practice, but by having these lessons, I now know the importance of a decent warm up and so before practising in the future, I will always warm up.

Similarly, a guitarist reported:

I have to admit I was a bit hesitant to begin with. My tutor was covering material that was mainly orientated towards a jazz style of playing, which was unfamiliar territory for me.

He persevered with the technical work on chord voicings, alternative chord shapes and modal scales and reported that this enabled him to be more creative when working with others, whatever the genre:

One thing I have learnt is how I always need to be able to adapt to the type of band I am playing in as I have realised how differently many musicians work.

Unlike classical musicians, who had extensive experience of individual tuition and practice, one popular guitarist wrote:

Although I appreciated [that] these chords and scales were useful, and perhaps vital in my progression to becoming a better player, I found the practice tedious, bland, insipid and dull.

Insight

The popular musicians' weekly tutor-led workshops offered an opportunity for bands to perform to each other and gain peer and tutor feedback. In addition, the tutor spent three evenings a week coaching bands in rehearsal. It seems clear that he was keen to encourage first-year bands to bring a creative twist to their cover versions. Here is a typical comment:

By jamming along to and transposing songs from a wide range of different genres from hip-hop to deep house, I have gained an insight into alternative scales, intervals, phrasing and percussive techniques that can be used to great effect in creating original sounds.

One guitarist's commentary stands out from his peers as he gained experience not only from bands, but also by playing for a musical theatre production, recording how he dealt with a large amount of unfamiliar material. He listened to the musical numbers, practised difficult passages and ensured that he had the appropriate gui-

tars and equipment. He noted that he spent a couple of hours a day in preparation, but does not say for how many days this practice took place. In this context, his comments suggest that he was displaying behaviours more typical of his classical peers, in the sense that he prepared before the rehearsals and focused on technical aspects to ensure that he could play fluently.

The rehearsals were incredibly different to the ones I have with the university band. Due to the small amount of time we had to go through the songs, we all had to be concentrating and be 100 % prepared for it.

Targets

We were somewhat surprised to find that 17 out of 32 students mentioned general targets, either for improvement within their first year, or for the second year. This seems to be in line with DeNora's (2000) comment that popular music is situated in a social context and, as such, group identity may be more important than individual identity. This may go some way to explaining why there were no clearly defined individual goals to be found, as many of the student musicians see their musical development within the band.

Analysis—Second-year classical musicians

All 15 classical musicians continued with the performance module in their second year of study and were active not only as soloists, but in a wide range of orchestras, choirs, chamber ensembles and concert bands, on and off campus. There was also evidence of cross-genre “musicking” which we discuss separately below. The most commonly discussed themes in the second-year reflective essays were tuning and intonation; metacognitive practice strategies and change and ‘A-HA’ moments. This is partly due to the nature of the taught content of the first semester and, as we will show below, can be explained by a change in student behaviour.

Tuning and intonation

In the regular weekly lectures, the Head of Performance worked with the students on different tuning temperaments for a harpsichord. The objective of this exercise was to develop aural acuity and to recognise the interference beats of notes that are out of tune. Consequently, 8 out of the 15 students offered comments that reflected on intonation. One saxophone player's comments demonstrated a real change in attitude to tuning:

Despite the initial resentment that I felt towards the lectures spent tuning a harpsichord, it did not take me long to realise and appreciate the vast development that it was making on my playing. I found myself constantly listening out for tuning issues.

One of the pianists says that, as a result of the lectures, “It is the pianist’s job to play the piano in tune.” This suggests that the student has not only learnt and internalised aurally what it means for her to be in tune, but can also vary her touch at the keyboard to improve intonation.

Metacognitive practice strategies

Metacognitive practice strategies have been reported by Hallam (2001). Her research, based on the experiences of 22 professional musicians, points clearly to key elements in mature practice such as acute self-awareness, planning practice tasks using a wide variety of strategies and effective time management. Furthermore, mental rehearsal techniques are cited in the literature about metacognitive practice and these were echoed in students’ written reflections. A viola player described what she heard in her head, and what she was thinking about:

I am imagining what can be done, and how I could be improving. The music is clearer and louder in my head, as is the image of the viola when I am not practising.

In summary, the reflective writing about practice strategies by the second-year classical musicians provides more evidence which points to conscious thought about *how* to practise and an understanding of which strategies to use in a specific set of circumstances.

Change and ‘A-Ha’ moments

One of the original questions which emerged in discussions with colleagues—both professional orchestral musicians and singers, as well as musical theatre performers, chamber musicians, choral singers and organists—was how to define the moment when a developing musician “gets” what practice is all about, and starts to use metacognitive practice strategies deliberately.

Although there is no theoretical model for an “A-Ha” moment and the students were not told deliberately to identify such moments in their reflective essays, the examples which we give below seem to suggest some kind of breakthrough in learning and understanding. For example, one of the singers missed half of the three months through illness and said he was stuck in his practice. However, at the end of the second semester, he reportedly made a major breakthrough with his singing teacher by combining physical movement with vocal exercises. As a result, he was able to use metacognitive strategies such as planning his practice schedule to work

on his technique and the interpretation of the songs for his second-year recital. Despite admitting that he was not using a practice diary, the student described in an interview how he internalised the change which had taken place:

Whereas last year I was trying a new approach with practising, I feel that lately it has become more of a natural attitude and habit than something I am affecting to do, [...] resulting in a much faster rate of progress than I was previously experiencing.

We would suggest that this singer is demonstrating not only evidence of learning *how* to learn, but also of owning the strategies and internalising them.

Analysis—Second-year popular musicians

All 32 popular musicians continued with the performance module in the second year. Of these, 23 students explicitly mentioned going to lessons provided by the music department—an increase of four students from the first year—and this seems to underlie one of the areas on which they focus in their reflective essays, namely technique and performance craft.

In our discussion below, we focus on two areas, namely individual practice, and band practice/working on original material. As song writing is so central to the development of bands, we believe that it is impossible to divorce the creation of new material from the process of band development. In accounts of both individual and group practice sessions, we have been looking for indications of metacognitive practice strategies.

Individual practice

Using “practice” as a term to describe individual work to improve technical or interpretative skills (as reported by the majority of classically-trained student musicians) can be quite misleading in the cultural context of popular musicians. This was made clear by one guitarist, who reported that in a week he does seven hours of practice which includes practising on his own, rehearsing in two bands and playing in gigs. “Practice” is used to describe a much greater range of musical activities and encompasses many informal learning situations. In addition, some students told us that they regard live performances as a kind of practice. Not surprisingly, with a great deal of time spent in band rehearsals, there were fewer accounts of individual practice in the second-year essays. A female vocalist reported,

On top of lessons, I also practise on my own. My solo practices are enjoyable, [...] although I feel like sometimes because I am on my own, I will slack off and maybe not be as picky with my playing as I would be in band practice or in my lessons: I do better when I am accountable to somebody.

Nevertheless, she is demonstrating the need to develop technique, strongly motivated by positive experiences in bands. Unlike their classical-musician peers, who have grown up with a culture of individual practice, popular musicians develop the motivation to practise individually *as a result of* playing in bands.

Band practice/working on original material

If the band is the centre of focus for learning for popular musicians, then it seems worth exploring how the students describe their band rehearsals. Green (2002) describes a variety of different models for generating original material, ranging from a single composer bringing music to the band in an almost finished state to collaborative jamming based on a single riff or musical idea as a starting point. The same processes can be seen in the student bands at the University of Liverpool, driven by the rapport between musicians. One singer described the process of rehearsal thus:

I feel we understand each other as musicians to the point that, if one person has an idea that they're struggling to articulate, someone else will know what they are trying to say, and help them explain it to the band.

One bass player explained in detail how a new band 'Defunkt' worked in the second year:

We began to plan our practice slots more carefully, running through the songs we had, consecutively and collectively discussing ideas for new songs with a hands on approach to playing them as we discussed what direction to follow, and focusing on sections of songs that we felt needed work instead of wasting time by running through the whole song.

In conclusion, it seems fair to say that the majority of popular musicians made some progress in their second year, as they showed a developing sense of what effective individual or group practice entails. Most importantly, they were moving beyond "play through" behaviour and developing some metacognitive practice strategies, such as overcoming technical challenges by practising a small section of the piece.

Into the melting pot—Cross-genre experiences

The School of Music encourages performance students to go to concerts in a wide range of musical genres. This is believed to increase the likelihood that students will explore unfamiliar musical styles. As one-to-one and focus group interviews revealed, the key characteristics which are required to succeed in this cross-genre

“musicking” are flexibility, adaptability, and keeping an open mind. Mixed-genre groups typically use different rehearsal resources—sometimes with notation, sometimes working aurally. The actual practice routine may be quite formal, or very informal—and the learning style can move continuously on the continuum between formal and informal as described by Folkestad (2006). As bands become established, it is clear that friendship plays an important role, as does a common purpose focused on future concerts, gigs or recording sessions.

We discuss three examples of cross-genre musicians. A classical violinist joined an all-girl acoustic folk-rock group and also played a wedding gig with a guitarist previously unknown to her in the USA. She described the different challenges thus:

The Schubert quintet, the acoustic cover band and the wedding in San Francisco—for all three of them you have to operate differently and get into a different mind-set and you work with the musicians differently.

A classically-trained saxophonist had been playing with the Funk Soul Continuum since it was formed, and was managing to learn formally and informally, despite admitting that improvisation and working without notation was very challenging at the start. This sentiment was reflected by a third-year classical violinist, who was very sceptical in her early days of playing with an Indie Rock band:

We’ve got four classical and four popular musicians. At the beginning, we just sat there asking ‘Why are we playing through the set again and again and again without making anything better?’ And them asking us ‘Why are you stopping every 30 seconds to change this?’ The processes are so different.

The data suggest that all musicians who took the plunge and explored “musicking” in new genres gained insights, not only into their own practice behaviours, but also in beginning to appreciate the benefits of exploring learning along the formal-informal continuum. We hope to explore this finding further in our future research.

Discussion—Elements in musical maturation

The key question which arises at the end of the students’ second year is to what extent they have made progress with their practice and performance. How would they answer the question “What is practice”. As a starting point, we suggest that Harris and Crozier’s (2000) definition is helpful:

The central purpose of practice is to progress—to solve problems, to develop and broaden musicality, to *think* about the music.

As a means of summarising the first two years of research, we created tables of possible evidence which may point towards the maturation of the student musicians. The statements in the tables are extrapolated from the student narratives.

Table 1 shows a summary of data drawn from the reflective essays written by the *classical* musicians in the 2012–2014 cohort. There are clear differences between those students who seemed to be maturing in their understanding of practice, and those who were not making as much progress as their peers. An individual musician may exhibit evidence which points exclusively either towards a more or less expert approach, or a mix of behaviours from both columns of the table.

Table 2 shows the success factors for maturation for *popular* musicians. Many of the behaviours reported by the students point to the development of metacognitive practice strategies, starting with the band and, in some cases, being applied to the individual. The right hand column summarises the situation of the popular musicians who provide less evidence of maturation. Possible explanations may lie in popular music students not taking lessons. Others could be for personal reasons, such as musicians working with groups outside the university. It seems to be the case that the busiest musicians, both inside and outside the university, were more professional in their attitude. Clearly, there are many contextual questions to be asked about personal musical biographies, motivation and the overall context of an individual's learning intentions which may be resolved through planned one-to-one semi-structured interviews in the coming year.

Table 1: Classical musicians 2012–2014

	Evidence suggesting maturation	Evidence suggesting less maturation
Individual practice	<p>Makes use of practice diary or “virtual” practice diary (i. e., mental diary)</p> <p>Works independently</p> <p>Recognises what is needed for personal comfort—e. g., correct location, correct time of day</p> <p>Has routine for practice, e. g., warm up with technical exercises or open strings, long notes, tonguing</p> <p>Uses mental practice techniques</p> <p>Can identify problems and chunk down to solve issues</p> <p>Is largely motivated to practise</p> <p>Relates individual practice to performance or other playing situations and applies what has been learnt</p> <p>Uses audio recording/video for feedback or as record of lesson</p>	<p>Sporadic or little use of practice diary</p> <p>Irregular practice</p> <p>Lack of motivation to practise (but not in cases of illness)</p> <p>Tendency to play through pieces (re-iteration)</p> <p>Relies on teacher to establish good practice habits</p> <p>Relies on teacher for direction of practice and interpretation</p> <p>Recognises that there is a need to act differently, but does not do anything about it</p> <p>No mental practice</p> <p>Does not ask “how” change can happen</p>

	Evidence suggesting maturation	Evidence suggesting less maturation
Technique	Identifies shortcomings in technique Recognises that there is always room for improvement Works with peripatetic music staff and/or independently to improve technique	Reliant on teacher to identify weaknesses in technique Not conscious of issues in timing, intonation, instrumental or vocal technique
Ensemble	Plays/sings regularly in ensembles Can adjust in the moment to ensemble with regard to tempo, intonation, phrasing Communicates constructively with other players Listens “in” and “outside” the ensemble to monitor progress Takes strategic approach to rehearsal	Finds ensemble work intimidating Concentrates on individual part, rather than listening to group Lacks strategies for band rehearsal
Identity	Identifies with instrument as person Identifies with role as instrumental player/vocalist Has medium/long term goals related to instrument/vocal/musical development	No strong identification with instrument No strong identification with band or musical environment
Performance	Enjoys performance Prepares thoroughly for performance Is “in the zone” when playing	Suffers from nerves Seeks to avoid performance Last minute preparation for recital
Attitude	Willing to work outside comfort zone Open to new and unfamiliar musical genres Able to work effectively with musicians that are not part of course/friendship group Motivated, positive	Negative or passive attitude as individual, or in ensemble Feels less able than peers Resistant to exploring new or unfamiliar musical genres Stays within comfort zone
Relationship with tutor/peripatetic music staff	Is open to new ideas/techniques/approaches Is open to the challenge of working with a new teacher Uses impetus from teacher for independent practice	Resistant to new ideas/techniques/approaches Finds it hard to overcome the challenge of working with a new teacher Does not seek out tutors/teachers for feedback/help
Goals	Medium to long-term personal goals linked to musical activity	Personal goals as a musician poorly articulated, or not articulated at all

Table 2: Popular musicians 2012–2014

	Evidence suggesting maturation	Evidence suggesting less maturation
Individual practice	<p>Reports practice as individual, as well as in band rehearsals</p> <p>Some focus on technical development</p> <p>Some reference to practice diary</p> <p>Refers to lessons or examples of self-directed learning in reflective diary</p>	<p>Little or no reports of individual practice in reflective essay</p> <p>Little or no reflection about <i>how</i> practice is being done</p> <p>Lack of technical ability, e. g., poor sense of rhythm</p> <p>Practice only takes place with the band</p>
Band practice	<p>Regular band rehearsals</p> <p>Flexibility in arranging rehearsals, e. g., for sectionals for vocalists, or singer-songwriters to prepare materials</p> <p>Ability to manage planned absences</p> <p>Distribution of originals using audio/video/social media before and between rehearsals</p> <p>Ability to identify difficult passages and break these down for rehearsal</p> <p>Clear communication between band members</p> <p>Constructive feedback by members</p> <p>Good time management of preparation for gigs/assessments</p>	<p>Little evidence of regular rehearsals</p> <p>Large number of absences at rehearsals</p> <p>A long time spent trying to reach a decision about songs to perform</p> <p>Conflicts about musical genre</p> <p>Conflicts about roles of musicians in the band</p> <p>Poor time management in rehearsals</p> <p>Easily distracted in rehearsals</p>
Working on original material	<p>Original material is a key focus for the band</p> <p>Original material created through collaboration of all members or provided by singer-songwriter who takes on creative leadership in the band</p>	<p>Difficulties in managing the creation of original material</p> <p>Conflicts between singer-songwriters in the band</p> <p>Sticks to covers, lacking ability as composer or lyricist</p>
Band development	<p>Band has a leader/manager/agent or player/organiser</p> <p>Band books gigs, plays outside university environment</p> <p>Band develops its image in the local community</p> <p>Band works in recording studio</p>	<p>Band does not have a clear leader</p> <p>Band only performs within the university, focusing on assessment gigs</p> <p>No aspirations to play outside the university</p>
Identity	<p>Strong level of identification of players with the band</p> <p>Band has strong branding/identity</p>	<p>Lack of personal identification with the band</p>

	Evidence suggesting maturation	Evidence suggesting less maturation
Attitude	Band members respect each other as musicians, and may also be friends Shared taste in musical genres and/or open to new musical genres Manage conflict/differences of opinion positively Take creative risks (both as performers, or in their performing environment) Enjoy band and individual practice	Takes a “laid back” attitude, may be lazy, always chooses the safe option Unresolved differences of opinion about musical genre Personality conflicts Problems in communication between band members
Relationship with tutor/peripatetic music staff	Take advantage of feedback from course tutor and peripatetic music teachers to improve individual or band performance skills Work collaboratively with tutors in one-to-one lessons	Resistant to new ideas or development of technique in one-to-one lessons May not be having any one-to-one lessons Does not react to feedback given by tutor or peripatetic teachers
Goals	Clear goal setting as individuals/band Plans articulated for future of the band	Set list undecided until the last minute No medium or long-term goals for the band

Drawing on the evidence for musical maturation above, we propose a model which describes a contextual learning process for these undergraduate musicians. The Spiral of Reflection, (Figure 4 below) which is the basic model, implies iteration in practice, rather than re-iteration. Re-iteration is the mindless repetition of a phrase, a passage or a song or a piece without any reflection. However, *iteration*, or mindful repetition utilising metacognitive processes, results in change. Iteration, we would suggest, implies a conscious process of planning, doing, reflecting and *changing* which is symbolised by the spiral. When this model was presented to students in October 2014, many commented that it was helpful in describing productive practice behaviours, but also pointed out that there were days in which they might not consciously acknowledge that progress had been made; either they were “stuck”, or might even have thought that they had fallen backwards. This is an important aspect of the model which will require further investigation in the future.

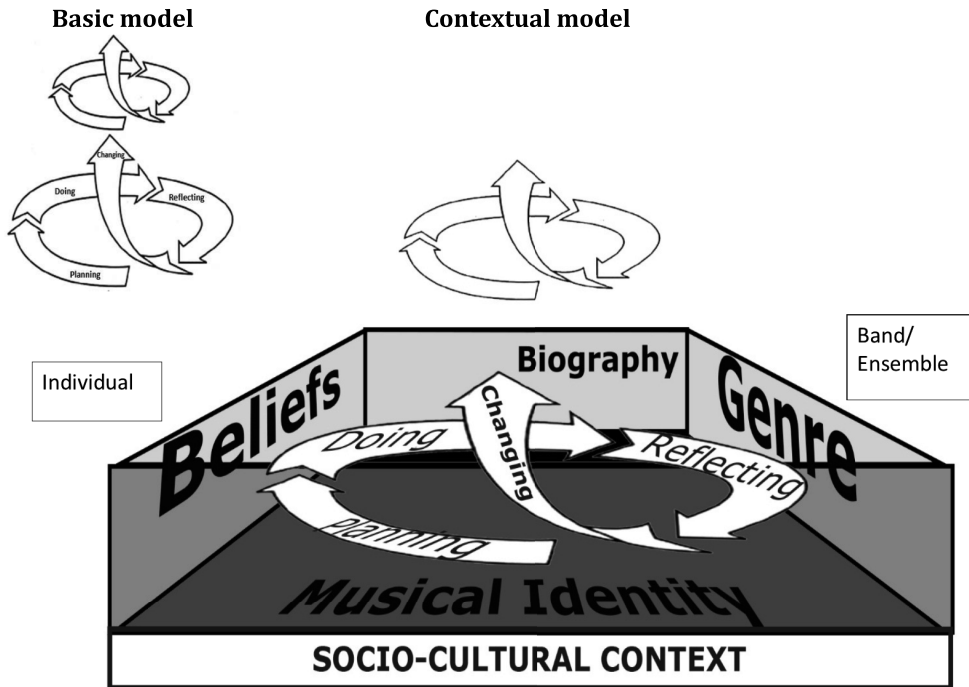


Figure 4: The Spiral of Reflection Models

We have refined this model, drawing from Welch's Russian Doll model of musical learning (2007). Students bring their personal experience of music before university, which is described here as "biography". They also hold a set of beliefs about their musical potential, and a personal preference for one or more musical genres. Furthermore, they are, or may be becoming conscious of their own musical identity.

This happens in the socio-cultural context of the learning institution, both the university campus with its venues for rehearsal and performance, and the city of Liverpool. The institution provides support from tutors and one-to-one peripatetic music teachers who, in their own way, will also influence the learning journeys of students. A student can access this learning zone either as an individual, or as a member of a band or ensemble, or through both routes. The combination of these psychological factors and the socio-cultural and institutional context give rise to differing levels of maturation in the spiral of reflection. Maturation depends not only on the individual, the group and the context, but also the degree to which a student can progress through a series of spirals.

Conclusions and further areas of research

The research we have conducted so far, based on data drawn from reflective essays and interviews, suggests that there are similarities in the musical maturation of

classical and popular musicians. Whilst it would seem on the current evidence that popular musicians come to understand the importance of individual practice—learning their craft—later than classical musicians, further research with both sub-groups in their final year will compare both individual and group behaviours.

In addition, we would like to test the robustness of the model by gathering feedback from students in the 2012–2015 cohort to ensure that the model mirrors their experiences of musical maturation. It may be that this feedback requires us to adapt our model, but if the model and the maturation factors stand up to scrutiny, we believe that the “Spirals of Reflection” model can be used not only to accelerate effective learning practices, but may also have an impact on the design of tertiary education performance modules for undergraduate musicians.

Bibliography

- Austin, J. & Haefner-Berg, M. (2006). Exploring music practice among sixth-grade band and orchestra students. *Psychology of Music*, 34(4), 535–558.
- Bryman, A. (2006). Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? *Qualitative Research*, 6, 97–113.
- Cowan, J. (2013). Facilitating reflective journaling—personal reflections on three decades of practice. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 5, 1–17.
- DeNora, T. (2000). *Music in Everyday Life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ericsson, K., Krampe, R. & Tesch-Römer, C. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- Folkestad, G. (2006). Formal and informal learning situations or practices vs. formal and informal ways of learning. *British Journal of Music Education*, 23(2), 135–145.
- Ghaye, T. (2011). *Teaching and Learning through reflective practice*. Abingdon: Routledge.
- Ginsborg, J. & Wistreich, R. (2010). *Promoting Excellence in Small Group Music Performance: Teaching, learning and assessment*. Royal Northern College of Music. Available at: <http://labspace.open.ac.uk/mod/resource/view.php?id=456882&direct=1> [03.08.2014].
- Green, L. (2002). *How Popular Musicians Learn*. Aldershot: Ashgate.
- Hallam, S. (2001). The development of meta-cognition in musicians: Implications for education. *British Journal of Music Education*, 18(1), 27–39.
- Hallam, S. (2006). *Music Psychology in Education*. London: Institute of Education, University of London.
- Harris, P. & Crozier, R. (2000). *The Music Teacher's Companion*. London: Associated Board of the Royal Schools of Music.
- Johansson, K. (2013). Undergraduate students' ownership of musical learning. *British Journal of Music Education*, 30(2), 277–295.
- Lebler, D. (2007). Student as master? Reflections on a learning innovation in popular music pedagogy. *International Journal of Music Education*, 25(3), 205–221.
- Lebler, D. (2008). Popular music pedagogy: peer learning in practice. *Music Education Research*, 10(2), 193–213.
- McKee, A. (2003). *Textual Analysis: a beginner's guide*. University of Queensland: Sage.

- Miksza, P. (2011). A Review of Research on Practicing: Summary and Synthesis of the Extant Research with Implications for a new Theoretical Orientation. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 190, 51–92.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. London: Jossey Bass.
- Smith, G. D. (2013). *I drum, therefore I am*. Farnham: Ashgate.
- Welch, G. F. (2007). Addressing the multifaceted nature of music education: An activity theory research perspective. *Research Studies in Music Education*, 28(1), 23–37.
- Yarbrough, C. (2003). Multiple methods of research: Possibilities for the study of music teaching and learning. *Research Studies in Music Education*, 21, 3–15.

Monica Esslin-Peard
Department of Music
University of Liverpool
80-82 Bedford Street South
Liverpool L69 7WW
Monica.Esslin-Peard@liverpool.ac.uk

Tony Shorrocks
Department of Music
University of Liverpool
80-82 Bedford Street South
Liverpool L69 7WW
shorroa@liverpool.ac.uk

Graham F. Welch
UCL Institute of Education
University College London
20 Bedford Way
WC1H 0AL UK
g.welch@ioe.ac.uk

Lisa Knörzer, Christian Rolle, Robin Stark & Babette Park

„... er übertreibt und das macht mir seine Version zu nervös“

Einzelfallanalysen musikbezogener Argumentationen

*“... he overacts and this makes his version too agitated for me”
A single-case analysis of music-related argumentations*

Within this contribution, music-related argumentations of study participants with different expertise levels (novice, semi-expert, expert) are examined. Participants were asked to compare two versions of a musical piece and explain which version they preferred. On the basis of the results from discriminant analysis, one representative case of each group of expertise was chosen. Subsequent single-case analyses showed that with higher expertise music descriptions included more details and a higher number of technical terms. Further, argumentations were influenced by additional information given in the task, such as the interpreters' names and visual stimuli (video segments). The semi-expert and the expert referred to the available music scores in order to locate certain listening impressions.

Einleitung

Welche Version des Chopin-Waltzers gefällt Ihnen besser: die Interpretation von Lang Lang oder die von Arthur Rubinstein? Ein (ästhetischer) Streit über diese Frage lebt von den Argumenten, die zur Rechtfertigung unterschiedlicher Positionen herangezogen werden. Solche Diskussionen führen wir sowohl in privaten Kontexten (z. B. nach Konzerten oder dem Erscheinen neuer CD-Aufnahmen) als auch im schulischen Rahmen. Die Fertigkeit, musikbezogene Urteile gut zu begründen (bzw. verständig über Musik zu sprechen), ist in deutschen Bildungsplänen curricular verankert (KMK, 2005). Aus fachdidaktischer Sicht kann der ästhetische Streit als eine wichtige Form des Musikunterrichts betrachtet werden (Rolle, 2014).

Im Folgenden wird zunächst in die theoretischen bzw. philosophischen Grundlagen musikbezogenen Argumentierens eingeführt. Im Anschluss wird das zugrundeliegende Modell musikbezogener Argumentationskompetenz präsentiert. Der empirische Teil verwendet sowohl das Datenmaterial als auch inhaltsanalytische Kodierungen einer empirischen Ausgangsstudie (Knörzer, Stark, Rolle & Park,

2014; Knörzer, Stark, Park & Rolle, 2015) für diskriminanzanalytische sowie qualitative Reanalysen. In der Studie wurde untersucht, inwiefern sich musikbezogene Argumentationen von Probanden mit unterschiedlicher zugeschriebener Expertise (Novizen, Semiexperten und Experten) unterscheiden.¹

Theoretischer Rahmen

Musikbezogene Argumentationskompetenz

Musikbezogene Argumentationskompetenz bezeichnet die Fertigkeit, verständlich, plausibel und differenziert ästhetische Werturteile über Musikstücke begründen zu können (Rolle, 2008). Ein Modell musikbezogener Argumentationskompetenz (Rolle, 2013) muss dem besonderen Geltungscharakter ästhetischer Urteile Rechnung tragen, die Zustimmung – wie Kant (1790/1974) es formulierte – nur „ansinnen“ können.² Es gibt keine allgemein gültigen ästhetischen Bewertungskriterien, auf die sich die Begründungen der Urteile verlässlich stützen könnten (vgl. Macdonald, 1977). Dem Argumentierenden³ bleibt insofern am Ende nichts als der Verweis auf die eigene ästhetische Erfahrung (Kleimann, 1998). So kann es sein, dass jemand sein Urteil mit dem Ausdruckscharakter begründet, den eine Musik hat. Doch ein solcher musikalischer Ausdruck kann unterschiedlich wahrgenommen werden. Wie gut das Urteil begründet ist, kann sich insofern nur daran messen, wie gut es dem Argumentierenden gelingt, andere durch die nachvollziehbare Beschreibung des eigenen Höreindrucks zu überzeugen, d. h. die Güte ästhetischer Argumente erweist sich erst in der kontroversen Auseinandersetzung. Ein Modell musikbezogener Argumentationskompetenz muss dieses dialogische Moment fassen. Drei Theoriequellen sind hilfreich, um verschiedene Niveaustufen beschreiben zu können (vgl. Rolle, 2013):

Erstens erlaubt die Bezugnahme auf *ästhetische Theorien* eine Differenzierung danach, wie in Urteilsbegründungen sachbezogene Feststellungen, subjektive Empfindungen und ästhetische Konventionen reflektiert und miteinander verknüpft werden. Einen konkreten Anknüpfungspunkt bietet das Fünf-Stufen-Modell zum Verstehen Bildender Kunst von Michael Parsons (1987). Zweitens bieten *pragmatisch-dialogische Argumentationstheorien* eine Unterscheidung von grundlegenden Operationen des dialogischen Austauschs wie etwa ‚Behaupten‘, ‚Rechtfertigen von

-
- 1 In der methodischen Umsetzung der Studie wurde es nicht als zwingend vorausgesetzt, dass Probanden mit zugeschriebener Expertise im musikbezogenen Argumentieren auch faktische Expertise besitzen. Dies wird deshalb explizit untersucht.
 - 2 Einen anderen Weg verfolgt das Projekt LUK zur literarästhetischen Urteilskompetenz. Dem theoretischen Konstrukt liegen hier kunstphilosophische Überlegungen von Umberto Eco zugrunde (vgl. Roick et al., 2010).
 - 3 Zur besseren Lesbarkeit wird in diesem Beitrag die männliche Form verwendet, wenn auch die weibliche in gleichem Maße gemeint ist.

Behauptungen‘, ‚Erheben von Einwänden gegen Behauptungen und Begründungen‘ sowie von damit verbundenen Funktionen argumentativer Äußerungen. Damit wird die zunehmende Komplexität von Argumentationen beschreibbar; in der Argumentierende sich bewegen (van Eemeren & Grootendorst, 2004; Wohlrapp, 2009). Drittens kann in Anlehnung an das siebenstufige *Reflective Judgement Model* von King und Kitchener (2002) das Verständnis des Geltungscharakters musikbezogener Urteile beschrieben werden, das der jeweiligen Argumentation zugrunde liegt.

Auf dieser Basis und weiteren Überlegungen lassen sich die folgenden sieben Kompetenzniveaus (Rolle, 2013) beschreiben:

1. Auf der *Ebene unmittelbarer Präferenzen* können die Urteilenden Musik wahrnehmen und Gefallen bzw. Missfallen in ihrem Handeln bekunden. Das Urteil ist Teil der Wahrnehmung. Andere Einschätzungen werden kaum wahrgenommen. Begründungen sind nicht erforderlich.
2. Auf der *autoritätsbezogenen Ebene* können musikbezogene Urteile geäußert und auf Nachfrage unter Verweis auf Autoritäten bzw. Kenntnisse aus zweiter Hand begründet werden. Unterschiedliche Meinungen werden jedoch nicht als Dissens, Gründe, die andere anführen, werden nicht als Begründungen wahrgenommen.
3. Auf der *objektivistisch-geschmacksrelativistischen Ebene* können die Betroffenen musikbezogene Urteile unter Bezugnahme auf objektive Eigenschaften der Musik begründen. Dass andere anders hören und anderes mögen, wird wahrgenommen, ist aber kein Anlass zum Zweifel. Differenzen sind ein Zeichen unterschiedlichen Geschmacks, über den man nicht streiten kann.
4. Auf der *subjektivistischen Ebene* können die Urteilenden ihre musikbezogenen Urteile darüber hinaus unter Bezugnahme auf den Eindruck begründen, den sie vom Ausdruck der Musik haben. Auch auf dieser Ebene werden Begründungen, die andere anführen, nicht als mögliche Einwände gegen die eigene Einschätzung aufgefasst, sondern lediglich als deren Begründungen. Die eigene Interpretation ist dadurch nicht in Frage gestellt.
5. Auf der *Ebene konventioneller Urteile* können musikbezogene Urteile sowohl unter Bezugnahme auf musikalische Parameter wie auch auf subjektive Eindrücke begründet werden; darüber hinaus unter Berufung auf kulturspezifische, häufig technisch-handwerkliche Kriterien, deren Geltung nicht in Zweifel gezogen wird. Begründungen, die andere für abweichende Auffassungen anführen, können gleichwohl als Einwände aufgefasst werden, die einer Entgegnung bedürfen.
6. Auf der *Ebene ästhetischer Urteile* sind die Argumentierenden in der Lage, musikbezogene Urteile in Verknüpfung sachbezogener Feststellungen und subjektiver Eindrücke zu begründen – unter Verweis auf formale und expressive Eigenschaften der Musik sowie durch Hinweis auf stilistische und musikkulturelle Besonderheiten. Die Begründungen greifen andere Einschätzungen und

Argumente auf, um so die eigene Sicht- bzw. Hörweise nachvollziehbar zu machen und zu anderen Perspektiven ins Verhältnis zu setzen.

7. Auf der *Ebene des ästhetischen Diskurses* können die Argumentierenden ihre musikbezogenen Urteile darüber hinaus in Reflexion unterschiedlicher ästhetischer Konventionen, Hörweisen und musikkultureller Praxen begründen. Sie sind dabei in der Lage, ihre eigene musikalische Sozialisation zu reflektieren, unterschiedliche Perspektiven einzunehmen und die Kritik anderer in die eigene Perspektive einzubeziehen.

Es ist darüber hinaus davon auszugehen, dass das Kompetenzniveau durch die zunehmend differenzierte Fähigkeit zur Wahrnehmung und Beschreibung von Musik und damit auch durch musikbezogenes Wissen, d. h. beispielsweise die zunehmende Sicherheit in der Verwendung von Fachbegriffen und die zunehmende Bekanntheit mit Musik unterschiedlicher Stilistiken und Kulturen bestimmt wird.⁴

Forschungsstand und Vorarbeiten

Empirische Studien, die das Sprechen über Musik untersuchen, sind rar und beschäftigen sich nur selten damit, wie musikbezogene Urteile begründet werden. Eine Ausnahme bildet die Studie von Gottschalk und Lehmann-Wermser (2013), in deren Rahmen die ästhetische Diskursfähigkeit von Schülern mithilfe eines gesprächsanalytischen Modells nach Grundler (2011) untersucht wird. Anhand der Rekonstruktion der Argumentstruktur lässt sich zeigen, inwieweit Argumente von den am Gespräch Beteiligten interaktiv elaboriert werden. Eine andere gesprächsanalytische Studie (Meissner, 2012) untersucht Rechtfertigungstaktiken, die beim Streiten über Musikgeschmack angewendet werden. Die Frage nach der Überzeugungskraft der vorgetragenen Argumente und den dafür ausschlaggebenden inhaltlichen Bezugnahmen auf die Musik steht allerdings nicht im Mittelpunkt der genannten Untersuchungen.

Diesen Gesichtspunkten widmet sich eine aktuelle Studie, in der musikbezogene Argumentationen von Probanden unterschiedlicher zugeschriebener Expertise (Novizen, Semiexperten, Experten) bezüglich ihrer Inhalte untersucht (Knörzer et al., 2014; Knörzer et al., 2015) und in Bezug zum Kompetenzmodell von Rolle dargestellt wurden (Rolle, Knörzer & Stark, im Druck).⁵ Im Rahmen einer induktiven qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring, 2010) wurde ein Kategoriensystem entwickelt (s. Tabelle 1). Mit diesem wurden die Argumentationen analysiert und auf der Grundlage der Kodierungen quantitativ ausgewertet (Knörzer et al., 2014). Es zeigte sich, dass Probanden höherer Expertise längere musikbezogene Argumentationen verfassten, in denen sie sich auf eine größere Anzahl an verschiedenen inhaltlichen

4 Ein Modell, das sich auf diese Aspekte konzentriert, liegt bereits vor (vgl. Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen & Lehmann-Wermser, 2012).

5 In diesem Beitrag erfolgt eine Reanalyse der Daten dieser Ausgangsstudie.

Kategorien bezogen und auch bezüglich der erwähnten Kategorien mehr Aspekte zur Argumentation herangezogen als Probanden niedrigerer Expertise. Zudem wurde deutlich, dass sich Experten in größeren Anteilen ihrer Argumentationen auf kontextspezifisches Hintergrundwissen und in kleineren Anteilen auf subjektive Aspekte bezogen als Novizen und Semiexperten. Novizen dagegen nahmen in kleineren Anteilen Bezug auf Merkmale des Stückes als Semiexperten und Experten. Die Anteile der medienbezogenen Aspekte unterschieden sich nicht in Abhängigkeit von ihrer zugeschriebenen Expertise. Auf der Grundlage dieser Operationalisierungen wurden die Argumentationen von Probanden höherer Expertise als reichhaltiger, differenzierter und ausgewogener beurteilt. Allerdings wurden bei diesem Auswertungsverfahren Aussagen unabhängig vom Grad ihrer Elaboration kodiert, sodass Aussagen mit analoger inhaltlicher Bezugnahme ohne Rücksicht auf die Art des verwendeten Vokabulars als gleichwertig behandelt wurden.

Tabelle 1: Kategoriensystem der induktiven Inhaltsanalyse

Dimension	Kategorie
Merkmale des Stückes	musikalische Parameter
	Instrumentierung ^a
	Form
	Musikstil
	Interpretation
	instrumentaltechnische Qualität
	Thematik
subjektive Aspekte	Fokus des Arrangements
	Ausdruck und Wirkung der Musik
	persönlicher Zugang
kontextspezifisches Hintergrundwissen	Authentizität
	Interpret
	Musikstück
	historische und soziokulturelle Kontexte
medienbezogene Aspekte	Aufnahme
	Bühnenperformance

Hinweis. ^aDiese Kategorie wurde bei der in diesem Beitrag analysierten Aufgabe nicht verwendet und entfällt für die statistische Auswertung.

Zusätzlich zur induktiven Datenanalyse wurde ein deduktives inhaltsanalytisches Auswertungsverfahren (Mayring, 2010) angewendet. Hierbei wurden die Ebenen des oben beschriebenen Kompetenzmodells (s. S. 148–150) als Kategorien verstanden, mit deren Hilfe Einzelargumente der Probanden kodiert wurden (Rolle et al., im Druck). Novizenargumente konnten den Ebenen 3–5 zugeordnet werden, Argu-

mente von Semiexperten den Ebenen 3–6. Argumente der Experten ließen sich mit einer Ausnahme den Ebenen 5–7 zuordnen. Argumente der Ebenen 1 und 2 wurden von den Probanden nicht produziert. Dies war der speziellen Aufgabenstellung der Studie geschuldet, in der die Probanden explizit dazu aufgefordert wurden, ihre Präferenzentscheidung zu begründen. Bei der Interpretation der dargestellten Ergebnisse ist zudem zu bedenken, dass die Argumentationen der Probanden durch Zusatzinformationen (Video, Noten, Name der Interpreten) beeinflusst wurden. Inwieweit sich diese Zusatzinformationen in Abhängigkeit von der zugeschriebenen Expertise unterschiedlich auswirken, ist in weiteren Analysen zu klären. Darüber hinaus erwies es sich bei der deduktiven Anwendung der Ebenen des Kompetenzmodells auf die vorliegenden Daten als Schwierigkeit, dass nicht alle Dimensionen musikbezogener Argumentationskompetenz für die Beschreibungen der Ebenen maßgeblich sind. So ist es unklar, ob und wie die Verwendung von Alltags- oder Fachsprache in den Begründungen bei der Zuordnung berücksichtigt werden soll.

Forschungsfragen

Um die erwähnten offenen Fragen zu beantworten, wurde in der vorliegenden Studie eine qualitative Reanalyse ausgewählter Einzelfälle in den drei Expertisegruppen (Novizen, Semiexperten, Experten) vorgenommen. Im Einzelnen werden folgende Forschungsfragen thematisiert:

- a. Inwieweit lässt sich auf der Grundlage von inhaltsanalytischen Kodierungen der musikbezogenen Argumentationen die a priori zugeschriebene Gruppenzugehörigkeit (Novize, Semiexperte, Experte) diskrimanzanalytisch bestätigen? Die diskrimanzanalytischen Ergebnisse stellen die empirische Basis für die Einzelfallauswahl dar (s. S. 154).
- b. Inwiefern können die musikbezogenen Argumentationen der empirisch ausgewählten Einzelfälle eindeutig einer Ebene des Kompetenzmodells zugeordnet werden? Es wird vermutet, dass die Ebenen, zu denen die Einzelfälle zugeordnet werden, die Rangfolge der zugeschriebenen Expertise der Probanden widerspiegeln.
- c. Inwiefern unterscheiden sich die musikbezogenen Argumentationen der empirisch ausgewählten Einzelfälle hinsichtlich des Grades an Elaboration der Musikbeschreibung? Es wird erwartet, dass bei höherer musikalischer Expertise die Musikbeispiele detaillierter beschrieben werden sowie mehr Fachvokabular verwendet wird.
- d. In welcher Weise beziehen sich die musikbezogenen Argumentationen der empirisch ausgewählten Einzelfälle auf die zur Verfügung gestellten Medien (Video, Notentext) sowie auf die Namen der Interpreten? Zu dieser Frage wird keine Hypothese formuliert; sie wird explorativ untersucht.

Methode

Stichprobe und Design

In der Ausgangsstudie (Knörzer et al., 2014) wurde ein einfaktorielles Mixed-Methods-Design mit dem dreifach gestuften Faktor der a priori zugeschriebenen Expertise (Novizen, Semiexperten, Experten) realisiert. Es nahmen 17 Schüler (52.9 % weiblich, Alter: $M = 16.82$; $SD = .15$) der Oberstufe eines Gymnasiums als Novizen teil; neun Studierende des Lehramtes Musik (66.7 % weiblich; Alter: $M = 23.11$; $SD = .70$) bildeten die Gruppe der Semiexperten. Elf Probanden (27.3 % weiblich, Alter: $M = 43.73$; $SD = 3.26$), welche hauptberuflich im Bereich der Musikvermittlung tätig sind, nahmen als Experten an der Studie teil. Diese Stichprobe der Ausgangsstudie bildet die Basis für die im vorliegenden Beitrag dargestellten diskriminanzanalytischen Ergebnisse und die qualitativen Einzelfallanalysen.

Aufgaben und Durchführung

Alle Teilnehmer erhielten je zwei Aufgaben zur schriftlichen Bearbeitung, in denen jeweils zwei unterschiedliche Versionen eines Musikstückes dargeboten wurden und nach einem begründeten und bewertenden Vergleich der Versionen gefragt wurde.⁶ Die Aufgaben unterschieden sich nur bezüglich des Genres der verwendeten Musikbeispiele (U- vs. E-Musik; vgl. Knörzer et al., 2014). Die im Rahmen dieses Beitrages vorgestellten Analysen beziehen sich nur auf die Aufgabe aus dem Feld der E-Musik. Hier wurden zwei Versionen des Chopin-Waltzers As-Dur op. 34 no. 1 verwendet; einmal gespielt von Lang Lang, einmal von Arthur Rubinstein. Beide Versionen der Musikstücke wurden jeweils als Videomaterial präsentiert, wobei das zugrundeliegende Notenmaterial ebenfalls zur Verfügung gestellt wurde. Die Namen der Interpreten wurden zur Anregung von Vorwissen in die Aufgabenstellung mit aufgenommen. Es wurden also alle Zusatzmaterialien zur Verfügung gestellt, um einerseits reichhaltige Argumentationen anzuregen und andererseits die im Rahmen dieses Beitrags untersuchte Frage zu beantworten, inwiefern diese Zusatzmaterialien die Urteilsbildung und Argumentation beeinflussten.

Die Bearbeitungszeit der Aufgaben war nicht festgelegt, ein zeitlicher Rahmen von insgesamt 60 Minuten sollte von den Teilnehmern eingehalten werden. Alle Probanden waren über das Ziel der Studie informiert; sie bearbeiteten die Aufgaben in dem Wissen, dass die Daten für wissenschaftliche Zwecke genutzt werden. Die Daten wurden direkt anschließend an die Erhebung angemessen anonymi-

6 Die Aufgabenstellung ist monologisch angelegt. Bei hoher Expertise von Probanden wurde erwartet, dass ein quasi-dialogisches Moment durch den Vergleich von Musikstücken in den Argumentationen erscheint.

siert. Zudem standen insbesondere die befragten Schüler und Studenten in keinem Abhängigkeitsverhältnis zum durchführenden Forscher.

Vorgehen bei der Datenauswertung

Um die Einzelfälle für die qualitative Analyse auszuwählen, wurden die Kodierungen der Ausgangsstudie von Knörzer et al. (2014) mithilfe des induktiven Kategoriensystems (s. Tabelle 1) verwendet. Auf der Grundlage dieser Kodierungen wurde mithilfe einer Diskriminanzanalyse überprüft, inwieweit die im Vorhinein angenommene Struktur der Stichprobe (Einteilung der Probanden in Novizen, Semiexperten, Experten) für die verwendete Aufgabe (E-Musik) bestätigt werden kann (Forschungsfrage a). Nach erfolgreicher Diskriminanzanalyse wurden aus jeder Gruppe diejenigen Fälle als repräsentativ bezeichnet und für die weitere qualitative Analyse ausgewählt, die den geringsten Abstand (quadrierte Mahalanobis-Distanz) zum Gruppenzentroiden aufwiesen. Dieses Verfahren gewährleistete, dass die Fallauswahl möglichst objektiv und zudem multi-dimensional, d. h. in Bezugnahme auf alle Kategorien des induktiv entwickelten Kategoriensystems, geschehen konnte. Die drei ausgewählten Fälle wurden anschließend mit Blick auf die Forschungsfragen b-d näher betrachtet. Die Rekonstruktion und Analyse der Argumentationen (vgl. Bayer, 2007) erfolgte vor dem Hintergrund des Kompetenzmodells in dem Versuch, die jeweiligen Texte einer der Ebenen zuzuordnen. Gleichzeitig wurde eingeschätzt, wie differenziert und fachsprachlich elaboriert die Musik in den Begründungen beschrieben wird. Und schließlich wurde geprüft, inwiefern auf das Notenmaterial sowie die Videos Bezug genommen wird und die Kenntnis der Namen der Interpreten eine Rolle spielt. Die ausführliche Darstellung der Analyse soll die Nachvollziehbarkeit und Kritisierbarkeit der Interpretation gewährleisten.

Ergebnisse

Fallauswahl

Als Prädiktoren für die diskriminanzanalytische Überprüfung der drei a priori zugeschriebenen Expertisegruppen (Novizen, Semiexperten, Experten) wurden die Anteile der Kodierungen in den Kategorien des Kategoriensystems verwendet (vgl. Knörzer et al., 2014). Diese Anteile beschreiben die prozentuale Zusammensetzung der musikbezogenen Argumentationen hinsichtlich des Kategoriensystems in der hier betrachteten Aufgabe (E-Musik).

Die Analyse ergab zwei Diskriminanzfunktionen zur Unterscheidung der drei Expertisegruppen. Die erste Diskriminanzfunktion erklärte bereits 92,3 % der Va-

rianz, kanonisches $R^2 = .90^7$, die zweite Funktion klärte die verbleibenden 7.7 % der Varianz auf, kanonisches $R^2 = .42$. In ihrer Kombination unterschieden die beiden berechneten kanonischen Diskriminanzfunktionen die drei Gruppen zuverlässig voneinander ($\Lambda = .06$, $\chi^2(30) = 76.28$, $p < .01^8$). Auf der Basis der beiden kanonischen Diskriminanzfunktionen wurden alle Fälle der Stichprobe ihrer richtigen Gruppe zugeordnet.

Zur Auswahl der repräsentativen Fälle wurden die quadrierten Mahalanobis-Distanzen zu den Gruppenzentroiden jeweils innerhalb der drei Gruppen miteinander verglichen. Folgende Fälle mit der geringsten Distanz wurden ausgewählt: Novize 5 (N05, quadrierte Mahalanobis-Distanz = .05), Semiexperte 6 (S06, quadrierte Mahalanobis-Distanz = .74) und Experte 9 (E09, quadrierte Mahalanobis-Distanz = .81).

Analyse der ausgewählten Fälle

Novize (17 Jahre, männlich, s. Anhang 1). Das Urteil wird formuliert und unter Bezugnahme auf Eigenschaften der Musik (Rhythmik, Melodik, leise, lauter, schneller) begründet. Die Argumentation zeigt insofern Merkmale der Ebene 3 des Kompetenzmodells, auch wenn die Musik eher umgangssprachlich und wenig differenziert beschrieben wird. Rhythmik und Melodik werden als Fachbegriffe angeführt, wobei wegen der gleichartigen adjektivischen Beschreibung beider Begriffe zu vermuten ist, dass dem Novizen die genaue Bedeutung nicht ganz klar ist. Das mit der Aufgabenstellung präsentierte Notenmaterial wird nicht genutzt und die Namen der beiden Pianisten werden lediglich genannt, um die beiden Versionen zu unterscheiden. Auf Vorwissen wird im Text nicht explizit zurückgegriffen. Vom musikalischen Ausdruck ist zwar die Rede (sehr angenehme Rhythmik und Melodik, seriös bzw. mit vielen Emotionen gespielt), aber lediglich pauschal, d. h. nicht differenzierend auf verschiedene Abschnitte des Stücks bezogen. Warum die Version von Rubinstein „sehr angenehm“ (N05, Z. 1–2) erscheint, wird nicht anhand von musikalischen Merkmalen erklärt. Der emotionale Ausdruck von Lang Lang wird gar nicht an der Musik festgemacht, sondern beim Interpreten selbst beobachtet. Dahinter steht möglicherweise die fehlerhafte musikästhetische Annahme, ein Musiker müsse die Gefühle, die er musikalisch zum Ausdruck bringt, beim Spielen haben. Das mit der Aufgabenstellung präsentierte Video verleitet den Novizen offenbar dazu, in der Argumentation den sichtbaren Ausdruck zu thematisieren und den Höreindruck zu vernachlässigen. Nimmt man das Kompetenzmodell als Maßstab, ist die subjektivistische Ebene 4, auf der die eigenen Eindrücke begrün-

7 Dies ist der quadrierte Korrelationskoeffizient der kanonischen Korrelation zwischen den berechneten Werten der Diskriminanzfunktion und der Gruppenzugehörigkeit als Effektstärkemaß.

8 Dieser Test prüft, ob sich die mittleren Werte der Diskriminanzfunktionen in den drei Gruppen signifikant voneinander unterscheiden.

dend thematisiert werden, nicht erreicht. In der vorliegenden Argumentation finden sich – im Unterschied zu den beiden Argumentationen des Semiexperten und des Experten – nur Argumente für Rubinstein und gegen Lang Lang. Da mögliche andere Hörweisen, gar die Möglichkeit unkonventionellen Spiels nicht in Betracht gezogen werden und Hinweise auf stilistische Besonderheiten fehlen, spricht nichts für die höheren Ebenen 5, 6 oder 7.

Semiexperte (23 Jahre, weiblich, s. Anhang 2). Das Urteil wird formuliert und schon die ersten Begründungen greifen mögliche andere Hörweisen auf, die mit ‚Zwar-aber-Argumenten‘ anerkannt, doch letztlich mit Gegenargumenten zurückgewiesen werden. Dass Lang Lang den heiteren Walzer stilistisch angemessen leicht und verspielt realisiert, wird gewürdigt, doch dass diese Konvention erfüllt ist, reicht der fachkundig Hörenden und differenziert Urteilenden nicht aus: zu viel Staccato. In der Bezugnahme auf die Qualität des Instrumentalspiels, etwa auch in der Einschätzung, Rubinstein interpretiere viel eleganter, wird zwischen dem komponierten Werk und seiner Realisation in der Aufnahme unterschieden. Welche Bedeutung es für die Urteilsbildung hat, dass die Namen der beiden Pianisten bekannt sind und dadurch mögliches Vorwissen bzw. Vorurteile aktiviert werden, ist in diesem Fall nicht ersichtlich. In den Begründungen spielt es keine explizite Rolle. Die Argumentation wägt Pro und Contra ab und setzt den musikalischen Ausdruck und Merkmale der Musik zueinander ins Verhältnis. Das beigegefügte Notenmaterial dient dabei der Orientierung, indem auf eine bestimmte Stelle („Takt 17 ff.“, S06, Z. 6) verwiesen wird. Auch der visuelle Eindruck aufgrund des Videos wird herangezogen, um den Höreindruck zu unterstreichen, bei Lang Lang leide der tänzerische Charakter des Stückes durch seine „nervöse“ (S06, Z. 10), gar „zappelige“ (S06, Z. 11) Spielweise. Insgesamt lässt sich die Argumentation der Ebene 6 des Modells zuordnen. Gegen eine Zuordnung zu Ebene 7 spricht, dass mögliche Einwände gegen die Version von Rubinstein, die ein Liebhaber von Lang Lang erheben könnte, nicht prüfend formuliert und erörtert werden. Allerdings ist dies in der Aufgabenstellung auch nicht ausdrücklich gefordert, so dass keine Aussage darüber möglich ist, ob die Probandin auf entsprechende Nachfrage dazu in der Lage gewesen wäre. Im vorliegenden Text wird die Reichweite des eigenen Urteils, d. h. der Geltungsanspruch des eigenen Eindrucks, der am Ende den Ausschlag gibt, jedenfalls nicht ausdrücklich reflektiert.

Experte (38 Jahre, männlich, s. Anhang 3). In der Argumentation des Experten wird die Musik mit Hilfe von vielen Fachbegriffen präzise und differenziert beschrieben. Es finden sich Argumente für und wider die eine und die andere Version, die nicht unmittelbar vergleichend, sondern nacheinander betrachtet werden. Am Ende steht nach reiflicher Überlegung ein eindeutiges Urteil. Die Argumentation verweist auf handwerklich-technische Aspekte und stilistische Besonderheiten wie die Eleganz des französischen Walzers, die nach Einschätzung des Urteilenden im Spiel von Lang Lang verloren geht. Der eigene Eindruck vom Ausdruck der Musik wird zum Argument, indem ein Bezug zu musikalischen Merkmalen hergestellt wird. Der Zusammenhang zwischen dem, was die Musik ausdrückt, und

ihren objektiven Eigenschaften wird durch Hinweis auf kulturspezifische Hörgewohnheiten reflektiert, etwa wenn das effekthascherische Auskosten der „Süße“ (E09, Z. 19) einer jeden dominantischen Spannung moniert wird. Reflektiert ist auch die Bezugnahme auf das beigelegte Notenmaterial, eine von verschiedenen Ausgaben, die nicht als verbindliche Autorität für die Interpretation des Werkes angesehen werden kann. Die Argumentation des Experten nimmt außerdem auf das visuelle Material Bezug. Der Gesichtsausdruck von Lang Lang dient als Hinweis darauf, dass der Pianist mit seiner Interpretation des Walzers zufrieden ist. Gleich zu Beginn, vor der ausführlichen Auseinandersetzung mit beiden Versionen, reflektiert der Experte die Aufgabenstellung, in der die Interpreten genannt werden, sodass Vorwissen und Vorurteile die Hörweisen und die Bewertung beeinflussen. Die Autorität, die Rubinstein als „legendärer Chopin-Interpret“ (E09, Z. 32–33) genießt, ersetzt nicht die eigene Begründung. Die Reflexion der eigenen musikalischen Vorlieben und damit der Perspektive, aus der heraus argumentiert wird, kennzeichnet die gesamte Argumentation und ist ein Merkmal von Ebene 7 des Modells. Allerdings zeigt sich trotz der Selbstironie, mit der die eigene Position beispielsweise in der Formulierung „Klarer Fall für die Geschmackspolizei“ (E09, Z. 39) relativiert wird, kein wirkliches Verständnis für eine mögliche andere Perspektive. Das einzige Argument, das zur Verteidigung der Version von Lang Lang in Erwägung gezogen wird, in seiner Darbietung falle der repetitive Charakter des Walzers weniger auf, wird sofort gegen den Pianisten gewendet, der das, was dem Experten offenbar als Schwäche der Komposition erscheint, lediglich virtuos übertünche. Gegen eine Zuordnung des Textes zur Ebene 7 des Modells könnte angeführt werden, dass sich Äußerungen wie diese – das gleiche gilt für den Verweis auf das „selbstsüffisante Gesicht“ (E09, Z. 21) Lang Langs – nicht gegen die Interpretation, sondern unsachlich gegen den Interpreten richten. Doch die gegebene Aufgabenstellung schließt derartige rhetorische Stilmittel nicht aus. Erst in einem dialogischen Setting könnte geprüft werden, inwiefern der Experte bereit und in der Lage wäre, in Konfrontation mit anderen Perspektiven seine Kriterien zu überdenken und vielleicht sogar zu verändern.

Zusammenfassung und Fazit

Die Forschungsfragen 1 und 2 betreffend, wurde mithilfe einer Diskriminanzanalyse jeweils ein repräsentativer Fall für jede der drei Expertisegruppen identifiziert und im Anschluss qualitativ analysiert. Die ausgewählten Argumentationen konnten einer Ebene des Kompetenzmodells zugeordnet werden, auch wenn am Ende ein paar Unsicherheiten bleiben. Diese betreffen die Zuordnung zu den Ebenen 6 und 7, die durch die Fähigkeit zur Berücksichtigung fremder Perspektiven gekennzeichnet sind. Diese ließ sich in der Performanz der Begründungen in den vorliegenden Texten nicht eindeutig bestimmen (siehe hierzu auch Rolle et al., im Druck). Mit dieser Einschränkung spiegelt die Zuordnung des Novizen zu Ebene 3,

des Semiexperten zu Ebene 6 und des Experten zu Ebene 7 deren musikbezogene Argumentationskompetenz in der angenommenen Rangfolge wider.

Die ausgewählten Argumentationen unterschieden sich wie angenommen in ihrem Elaborationsgrad. Der Novize nannte umgangssprachlich nur wenige musikalische Parameter, der Semiexperte beschrieb unter Verwendung von Fachsprache seinen Höreindruck in differenzierter Weise. Der Experte beschrieb mit vielen Fachbegriffen sehr differenziert und tiefgehend unterschiedliche Eigenschaften der Musik. Diese Ergebnisse decken sich mit den inhaltsanalytischen Auswertungen aller Fälle der Ausgangsstudie (Knörzer et al., 2014) mithilfe des induktiv entwickelten Kategoriensystems: Probanden höherer Expertise bezogen sich auch dort auf eine größere Anzahl an unterschiedlichen Kategorien in ihren Argumentationen und nannten mehr Aspekte innerhalb dieser Kategorien (Knörzer et al., 2014; Knörzer et al., 2015).

Bezogen auf die vierte Forschungsfrage zeigte sich, dass sich die ausgewählten Fälle in unterschiedlicher Weise auf die zur Verfügung gestellten Hintergrundinformationen bezogen. Während der Novize das Notenmaterial nicht in der Argumentation berücksichtigte, tauchten Verweise hierauf in den Fällen der anderen Expertisegruppen auf. Der Semiexperte bezog sich hierauf, um beispielhaft eine Musikbeschreibung zu lokalisieren; der Experte reflektierte darüber hinaus seine Bezugnahme hinsichtlich der Verbindlichkeit der Quelle.

Näher an der Lebenswelt der Schüler angesiedelt und somit intuitiver verständlich als der Notentext ist das visuelle Medium, welches in Form eines Videomitschnittes ebenfalls zur Verfügung gestellt wurde. Dieser schien den Novizen direkt und so stark anzusprechen, dass der Höreindruck dadurch überlagert wurde. Somit bildet das Video die Basis der Novizenargumentation, während der Semiexperte und der Experte das visuelle Material lediglich zur Stützung von Argumenten verwendeten, welche ausgehend vom auditiven Eindruck gebildet wurden. Während beim Semiexperten ähnlich wie beim Novizen der Ausdruck der Musik mit dem emotionalen Zustand des Interpreten gleichgesetzt wurde, interpretierte der Experte den Gesichtsausdruck des Interpreten als eine Selbstbeurteilung des Pianisten. Es ist also anzunehmen, dass das Videomaterial die Urteilsbildung und die anschließende Argumentation – vor allem beim Novizen – entscheidend beeinflusste. In einem Kontrollgruppendesign könnten Effekte des Videomaterials systematisch untersucht werden, um aufzuzeigen, inwieweit dieses vorurteilsfreies Urteilen behindert bzw. reichhaltiges Argumentieren fördert.

Zur weiteren Vorwissensaktivierung wurden im Aufgabenstamm die Namen der Interpreten genannt. Der Novize nutzte diese Namen in seiner Argumentation lediglich zur Benennung der Version, auf welche er sich gerade bezieht. Ebenso schien es beim Semiexperten zu sein; es gab in der Argumentation keine Anzeichen auf Vorwissen zu diesen Interpreten. Der Experte hingegen stieg mit einer Reflexion der Aufgabenstellung ein und erklärte, dass das Wissen um die Namen der Interpreten sein Urteil beeinflussen könnte, worauf auch die Konklusion der Expertenargumentation hindeutete. Auf der Grundlage dieses Ergebnisses ist anzu-

nehmen, dass sich in einem sogenannten Blindtest – ohne Bekanntgabe der Namen der Interpreten – vor allem die Expertenargumentation von der hier untersuchten unterscheiden würde, da diese von Vorwissen entsprechend beeinflusst wurde.

Insgesamt unterliegt die Studie bedingt durch die Aufgabenstellung und methodische Anlage einigen Limitationen, welche vor allem die Generalisierbarkeit der Ergebnisse betreffen. Als Einschränkung erwies sich die Aufgabenstellung, weil sie nicht ausdrücklich die Auseinandersetzung mit denkbaren Gegenargumenten und anderen Perspektiven verlangte, wie es das zugrunde gelegte Kompetenzmodell auf den höheren Ebenen vorsieht. Folgestudien sollten in einem dialogischen Setting realisiert werden, indem entweder Argumentationsangebote gemacht werden, auf die die Probanden reagieren müssen, oder indem durch entsprechendes Nachfragen mögliche Diskrepanzen zwischen gezeigter Performanz und eigentlicher Kompetenz bzw. Leistungsdisposition erfasst werden können. Zudem sollte der Einfluss von Zusatzmaterialien – insbesondere von Videomaterial – in Kontrollgruppendesigns systematisch untersucht werden.

Vor dem Hintergrund verschiedener Studien zur Analyse und Förderung von Argumentationskompetenz in unterschiedlichen Domänen, die in den letzten Jahren durchgeführt wurden (Stark & Krause, 2006; Wagner, Klein, Klopp & Stark, 2014), bilden die dargestellten Ergebnisse in Verbindung mit den Befunden aus der Ausgangsstudie eine erste empirische Grundlage für die Entwicklung innovativer Interventionsansätze. Aufgrund der fachdidaktischen Bedeutung ästhetischen Urteilsvermögens gilt es solche Ansätze in der Aus- und Weiterbildung beispielsweise von Musiklehrern zu implementieren, systematisch zu evaluieren und sukzessive mit dem Ziel einer nachhaltigen Förderung musikbezogener Argumentationskompetenz bei Schülern und Studierenden zu optimieren.

Literatur

- Bayer, K. (2007). *Argument und Argumentation: Logische Grundlagen der Argumentationsanalyse* (2. Aufl.). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Gottschalk, T. & Lehmann-Wermser, A. (2013). Iteratives Forschen am Beispiel der Förderung musikalisch-ästhetischer Diskursfähigkeit. In M. Komorek & S. Prediger (Hrsg.), *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign* (S. 63–78). Münster: Waxmann.
- Grundler, E. (2011). *Kompetent argumentieren: Ein gesprächsanalytisch fundiertes Modell*. Tübingen: Stauffenburg.
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik: Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 500–521.
- Kant, I. (1790/1974). *Kritik der Urteilskraft*. Hamburg: Felix Meiner.
- King, P. M. & Kitchener, K. S. (2002). The Reflective Judgment Model: Twenty years of research on epistemic cognition. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Hrsg.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (S. 37–62). Mahwah: Lawrence Erlbaum.

- Kleimann, B. (1998). Erfahrung und Argument: Überlegungen zum Begriff musikalischer Rationalität. In M. Pfeffer & J. Vogt (Hrsg.), *Systematische Musikpädagogik oder: Die Lust am musikpädagogisch geleiteten Nachdenken* (S. 59–78). Augsburg: Wißner.
- KMK (2005). *Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Musik*. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1989/1989_12_01-EPA-Musik.pdf [07.10.2014].
- Knörzer, L., Stark, R., Park, B. & Rolle, C. (2015). *An expertise study on music-related argumentation*. AERA (American Educational Research Association) Annual Meeting, Chicago, USA.
- Knörzer, L., Stark, R., Rolle, C. & Park, B. (2014). *Eine Expertisestudie zu musikbezogener Argumentationskompetenz*. 79. AEPF (Arbeitsgruppe für Empirische Pädagogische Forschung) Tagung, Hamburg.
- Macdonald, M. (1977). Einige Besonderheiten der ästhetischen Argumentation. In R. Bittner (Hrsg.), *Das ästhetische Urteil* (S. 33–41). Köln: Kiepenheuer & Witsch.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (11. Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Meissner, S. (2012). *Widersprüchliche Wahrheiten: Warum sich über Musikgeschmack nicht streiten lässt – und wie wir es trotzdem tun*. Aachen: Shaker.
- Parsons, M. J. (1987). *How we understand art: A cognitive developmental account of aesthetic experience*. Cambridge: UP.
- Roick, T., Stanat, P., Dickhäuser, O., Frederking, V., Meier, C. & Steinhauer, L. (2010). Strukturelle und kriteriale Validität der literarästhetischen Urteilskompetenz. Projekt literarästhetische Urteilskompetenz. In E. Klieme, D. Leutner & M. Kenk (Hrsg.), *Kompetenzmodellierung: Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. 56. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik (S. 165–174). Weinheim: Beltz.
- Rolle, C. (2008). Argumentationsfähigkeit: eine zentrale Dimension musikalischer Kompetenz? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht* (S. 70–100). München: Allitera.
- Rolle, C. (2013). Argumentation skills in the music classroom: A quest for theory. In I. Malmberg & A. de Vugt (Hrsg.), *European perspectives in music education II. Artistry and craftsmanship* (S. 51–64). Wien: Helbling.
- Rolle, C. (2014). Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts: Zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. *Art Education Research*, 5(9). Verfügbar unter: http://iae-journal.zhdk.ch/files/2014/12/AER9_rolle.pdf [31.12.2014].
- Rolle, C., Knörzer, L. & Stark, R. (2015, im Druck). Music-related aesthetic argumentation. In E. Georgii-Hemming, S.-E. Holgersen, L. Väkevä & Ø. Varkøy (Hrsg.), *Nordic Research in Music Education Yearbook, Vol. 16*. Oslo: NMH-publikasjoner.
- Stark, R. & Krause, U.-M. (2006). Konzeption einer computerbasierten Lernumgebung zur Förderung von Kompetenzen zum wissenschaftlichen Argumentieren. In G. Krampen & H. Zayer (Hrsg.), *Didaktik und Evaluation in der Psychologie* (S. 218–230). Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Van Eemeren, F. H. & Grootendorst, R. (2004). *A systematic theory of argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge: University Press.
- Wagner, K., Klein, M., Klopp, E. & Stark, R. (2014). Theoretisieren für die Praxis: Förderung anwendbaren pädagogischen Wissens anhand advokatorischer Fehler. *Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung*, 14(1), 65–74.
- Wohlrapp, H. (2009). *Der Begriff des Arguments*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

Anhang 1: Musikbezogene Argumentation von Novize 5 (N05)

- 1 *Ich finde die Version von Arthur Rubinstein besser, da die Rhythmik und auch die Melodik sehr*
- 2 *angenehm und leise sind. Bei Lang Lang ist die Melodik etwas lauter und auch schneller.*
- 3 *Zudem fand ich, dass Arthur Rubinstein sehr seriös gespielt hat im Gegensatz zu Lang Lang,*
- 4 *der mit sehr vielen Emotionen gespielt hat, was man auch an seinem Gesichtsausdruck*
- 5 *fortlaufend gesehen hat.*

Anhang 2: Musikbezogene Argumentation von Semiexperte 6 (S06)

- 1 *Mir gefällt die Version von Rubinstein besser. Der Walzer ist zwar ein sehr heiteres Stück und*
- 2 *hat viele leichte, verspielte Stellen, die Lang Lang auch genauso umsetzt: Er tanzt nahezu und*
- 3 *drückt Leichtigkeit und Freude aus. Hierbei spielt er aber für meinen Geschmack auch etwas zu*
- 4 *viel Staccato und geht über die notwendige Schwere in den Legatostellen der rechten Hand*
- 5 *hinweg (vgl. Takt 17 ff. punktierte Halbe rechte Hand). Rubinstein kostet diese Schwere mehr*
- 6 *aus und hat dadurch für meinen Geschmack ein breiteres Klangfarbenspektrum im Vergleich zu*
- 7 *Lang Lang. Lang Lang konzentriert sich, wie ich finde, sehr überzeugend auf den heiteren*
- 8 *tänzerischen Charakter des Walzers, verfolgt dabei aber mehr die Darstellung von Virtuosität.*
- 9 *Rubinstein hat in seiner ganzen Spielart etwas Gelasseneres. Die tänzerischen Stellen kommen*
- 10 *genauso zur Geltung wie bei Lang Lang, nur wirkt seine Art des Spielens hierbei nicht so nervös*
- 11 *und, um es böse zu formulieren, zappelig wie bei Lang Lang. Beide Interpreten spielen das*
- 12 *Stück gut und, ich denke, auch im Sinne von Chopin. Allerdings verfestigt sich Lang Lang, wie*
- 13 *ich finde, zu sehr auf den tänzerischen Charakter – er übertreibt und das macht mir seine*
- 14 *Version zu nervös. Rubinstein wirkt gelassener und interpretiert damit für meinen Geschmack*
- 15 *viel eleganter.*

Anhang 3: Musikbezogene Argumentation von Experte 9 (E09) in gekürzter Fassung

- 1 *Folgende Bemerkung im Voraus:*
- 2 *Lang Lang und Rubinstein sind beide Musikerpersönlichkeiten mit hohem Bekanntheitsgrad und*
- 3 *ziehen ebenso einschlägige wie auch diametral entgegengesetzte Urteile auf sich. Eine nüchterne,*
- 4 *ganz und gar objektive Beurteilung der beiden Interpretationen ist ab dem Moment nicht mehr*
- 5 *möglich, wo die Namen der Interpreten bekannt sind. (besonders, wenn man, wie ich, ein*
- 6 *leidenschaftlicher Fan eines der beiden Interpreten ist ...)*
- 7 *Version 1: Lang Lang*
- 8 *Zunächst fällt auf, dass der chinesische Pianist kein wirkliches Grundtempo anlegt. Das Tempo*
- 9 *variiert je nach Charakter, den er in das Werk hineininterpretiert. Das hat verschiedene*
- 10 *Konsequenzen: Die dem französischen Walzer eigene Eleganz, die durch ein geschmackvolles*
- 11 *Rubato im Sinne Paderewskis gesteigert werden kann, geht verloren. An diese Stelle tritt ein bis*
- 12 *zur Selbstzufriedenheit gesteigertes, egomanisches Treiben, welches sich von Moment zu Moment*
- 13 *hangelt, ohne Zusammenhänge zu legen, ohne Phrasen zu gestalten, ohne den typischen*
- 14 *„Walzergesten“ Zeit zum Klingen zu geben. [...] vor allem aber ist die von der Kadenzharmonik*
- 15 *geprägte 8-Taktigkeit und die damit einhergehende klassisch anmutende Phrasenstruktur in*
- 16 *keiner Weise harmonisch durchdacht und im Sinne der komponierten Harmonie*
- 17 *spannungstechnisch geführt. Im Gegenteil: Jede Septime, None o. ä. gibt beliebigen Anlass zu*

18 *Verzögerungen, ob sie jetzt in einem Spannungsfeld entstehen oder nicht. [...] Der „Süße“ einer*
19 *dominantischen Spannung einen Effekt zu entlocken ist nicht wirklich schwierig und nicht wirklich*
20 *weise. [...] Insgesamt empfinde ich diese Interpretation als Karikatur, und wenn ich nicht das*
21 *zufriedene bis selbstsüffisante Gesicht des Pianisten auf dem Video sehen würde, würde ich auf*
22 *eine im Live-Performance-Rausch völlig „vergeigte“ Fassung tippen, die man besser nicht auf*
23 *youtube setzt ... Solche Leichen haben wir alle im Keller. [...]*
24 *Version 2: Arthur Rubinstein*
25 *Im Wesentlichen sind die Kritikpunkte an Lang Lang in dieser Interpretation nicht von Bedeutung:*
26 *Es gibt ein konstantes Grundtempo, welches dem Stil des romantischen, französischen Walzers*
27 *angemessen ist. Das Rubato wird im traditionellen Sinne gestaltet: Freiheit der Melodie*
28 *gegenüber einem stabilen Tempo ... (Ausnahmen bestätigen die Regel). [...] Auch die Form wird in*
29 *dieser Interpretation erkennbar. Rubinstein leistet sich einen Sprung vor der Reprise (jedenfalls*
30 *nach der vorliegenden Ausgabe ... Ich habe die in dem Fall anfallende Arbeit, die Quellen zu*
31 *vergleichen, nicht gemacht), der dem Gesamteindruck keinen Abbruch tut, außer, dass der*
32 *Übergang in die Reprise etwas holprig wird. Charakterlich trifft Rubinstein als legendärer*
33 *Chopin-Interpret natürlich den richtigen „Ton“. Stilsicher und elegant schwingt der Walzer, wird*
34 *nie derb (ausser bei der großen Klimax sowie in der Stretta). [...] Zur Verteidigung von Lang*
35 *Lang muss man zugestehen, dass in seiner Darbietung der repetitive Charakter dieses Walzers*
36 *weniger auffällt als bei Rubinstein. Er würde mit mehr oder weniger kreativen und virtuosen*
37 *Einfällen übertüncht.*
38 *Fazit:*
39 *Klarer Fall für die Geschmackspolizei: Lang Lang sollte zu 20 Jahren Klavierentzug verurteilt*
40 *werden. Artur Rubinstein ist meine ganz klare Wahl!*

Lisa Knörzer
Universität des Saarlandes
FR 5.1 Bildungswissenschaften
Campus A4 2
66123 Saarbrücken
l.knoerzer@mx.uni-saarland.de

Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Leistungsheterogenität im Musikunterricht

Eine empirische Untersuchung zu Leistungsunterschieden im Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9

Heterogeneity of achievements in the music classroom – An empirical investigation regarding differences in practical musical competences in 9th grade

Music teachers have often noticed – and even complained about – the heterogeneity of achievements in their general music classrooms. The purpose of this study in music competences was to quantify this range for the first time and attempt to explain individual differences in achievements in the area of practical music making. 420 German secondary school students (median age 15; 44 % male; 46 % learning to play a musical instrument outside of school) took a newly developed and validated competency test. The test was computer-based and administered in groups of up to 30 students. The three dimensions of music competence tested were singing, elementary music playing (on a specially designed application for tablet PC), and rhythm production. All music productions were recorded during testing and were later rated by two experts. Averaged ratings were then submitted to IRT analyses to arrive at person characteristics (WLE – weighted likelihood estimators).

Results showed that the spread in competence on all three dimensions was markedly larger than expected from normal distribution ($> \pm 2$ SDs). Gender and type of school attended generated a bias in favor of female students ($d = .41$ – 1.01), and students at a high school with a music emphasis (Musikgymnasium) ($d > .80$). Also, students who had private music lessons scored higher than those who didn't. Here, there was a clear effect of duration of instruction (2, 4, 6 or 8 years). The effect sizes ranged from .16 (singing, after 2 years) to 1.68 (elementary music making, after 8 years).

In summary, heterogeneity of musical competences is indeed very large in the music classroom: one reason is likely extracurricular music instruction of some students. It is unclear if the same heterogeneity can also be observed in other subject areas.

Die Arbeit mit Schülerensembles wie Schulchören, -orchestern oder -bands ist für viele Musiklehrer¹ der Höhepunkt der Arbeitswoche. Hier kann frei von curricularen Vorgaben intensiv musikalisch gearbeitet werden. Die aus dieser Arbeit häufig resultierenden Konzerte, bei denen die Schüler ihre Ergebnisse einem breiten Publikum vorstellen können, sind ein Gewinn für alle Beteiligten. Gerade in Instrumentalensembles sind die von den Schülern präsentierten Ergebnisse meist nur deshalb möglich, weil die mitwirkenden Schüler notwendige instrumentale Fähigkeiten und Fertigkeiten im privaten Instrumentalunterricht aufgebaut haben.

Schüler, die unter erheblichem Aufwand ihrer Zeit und dem Geld ihrer Eltern eine solche zusätzliche musikalische Ausbildung erhalten haben, sind von Musiklehrern nicht nur in den Schulensembles gern gesehen, sondern sie gelten aufgrund ihres im Instrumentalunterricht erworbenen bzw. vertieften Fachwissens vermutlich auch häufig im regulären Musikunterricht als Leistungsspitze bzw. als ‚Zugpferde‘ in ihren Klassen. Allerdings ist durch die Tatsache, dass sich Schüler in ihrer Freizeit ganz unterschiedlich in Art und Intensität mit Musik beschäftigen oder auseinandersetzen, im Musikunterricht eine Situation vorzufinden, in der Musiklehrer mit Schülern stark unterschiedlicher Voraussetzungen und Fähigkeiten konfrontiert sind.

Diese Situation scheint zu einer besonders großen Heterogenität der Lerngruppen zu führen, auch im Vergleich zu anderen Fächern, die seit Jahrzehnten immer wieder berichtet wird (vgl. Hoene & Thurmann, 2011). Da zu diesem Sachverhalt bisher kaum quantitativ empirische Daten vorliegen, erscheint es lohnenswert, den Versuch zu unternehmen, Leistungsheterogenität im Musikunterricht zu quantifizieren.²

Hintergrund

Leistungsheterogenität scheint hierzulande von Lehrern grundsätzlich als etwas Negatives wahrgenommen zu werden, das die Arbeit erschwert (vgl. Budde, 2012; Tillmann, 2007; Reh, 2005). Ähnliches kann vermutlich für weite Teile der Musikpädagogik angenommen werden. Vogt (2012a) identifiziert zumindest in musikpädagogischen Konzeptionen wie der Auditiven Wahrnehmungserziehung oder dem Aufbauenden Musikunterricht „Homogenisierungstendenzen“, die letztlich auf einen homogenen Lernbeginn abzielen. Es sei dahingestellt, ob solche Tendenzen Wunsch oder Absicht von Entwicklern der genannten Konzeptionen gewesen sind oder nicht.

-
- 1 Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in diesem Beitrag im vollen Bewusstsein der Existenz zweier gleichberechtigter Geschlechter in der Regel die zum Einschluss beider Geschlechter vorgesehene grammatisch korrekte Form des generischen Maskulinums verwendet.
 - 2 Die dieser Arbeit zugrunde liegenden Daten entstammen dem von der Deutschen Forschungsgemeinschaft (DFG) geförderten Projekt KOPRA-M (LE 2204/6–1) des Zweitautors.

Doch auch wenn der Lernbeginn ein homogener sein kann, wäre es unrealistisch anzunehmen, dass sich Lerngruppen (die im Übrigen im Laufe der Schulzeit mehrfach neu zusammengestellt werden) im Musikunterricht über 9 bis 13 Schuljahre hinweg homogen im Lernverhalten und -erfolg darstellen werden. Verschiedene Veranlassungen, Interessen und Rahmenbedingungen führen zwangsläufig zu Leistungsdivergenzen, die dann in der Gruppe als Heterogenität wahrgenommen werden.

Als Hauptgrund für Leistungsheterogenität im Musikunterricht wird häufig angeführt, dass sich einige Schüler außerhalb des regulären Musikunterrichts in Form von außerschulischem Instrumentalunterricht intensiv und praktisch mit Musik auseinandersetzen und andere nicht (Hoene & Thurmann, 2011). Aktuell spielen etwa 36 % der 13- bis 18-Jährigen in Deutschland ein Musikinstrument (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2012), für die das genannte Argument Anwendung finden könnte. Die schulischen Leistungsvorteile dieser Schüler konnten auch bereits für Bereiche der Musikwahrnehmung empirisch belegt werden (vgl. Jordan, 2014; Persky, Sandene & Askew, 1997).

Es ist zu vermuten, dass das Erlernen eines Musikinstruments vor allem Einfluss auf den musikpraktischen Bereich des regulären Musikunterrichts hat und dass Instrumentalschüler musikpraktische Aufgaben erfolgreicher lösen als ihre Mitschüler. Bisher lagen zu dieser Vermutung, die sich auf seit Jahren wiederkehrende Berichte von Musiklehrern stützt (vgl. Hoene & Thurmann, 2011), keine empirischen Daten vor. Ein Grund dafür war vor allem auch, dass bisher kein geeignetes Instrument zur Messung musikpraktischer Leistungen in größeren Stichproben vorlag. Im Rahmen der Kompetenzorientierung, die – wenn auch zögerlich – auch die Musikpädagogik erfasst hat (vgl. Knigge, 2014), ist der Bereich der Musikpraxis schon früh als potentieller Kompetenzbereich identifiziert worden (Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge & Lehmann, 2008). Ein auf Basis von Literaturrecherche erstelltes Strukturmodell musikpraktischer Kompetenzen, das aus den drei Dimensionen *Gesang*, *instrumentales Musizieren* und *Rhythmusproduktion* besteht (Hasselhorn & Lehmann, 2014), konnte empirisch validiert werden, sodass ein Gruppentest zur Bestimmung von Kompetenzwerten auf diesen drei Dimensionen für Schüler der Jahrgangsstufe 9 vorliegt (Hasselhorn, 2014). Dieser Test misst auf allen drei Dimensionen mit sehr hoher Zuverlässigkeit (alle EAP/PV-Reliabilitäten > .90).

Dieses Testverfahren erlaubt die empirische Untersuchung der Fragestellungen, ob (a) für den Bereich der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9 tatsächlich eine statistisch überdurchschnittliche Leistungsheterogenität vorliegt und inwiefern (b) der außerschulische Instrumentalunterricht für diese Leistungsheterogenität verantwortlich gemacht werden kann. Im Zuge der zweiten Fragestellung sollen außerdem vergleichend das Geschlecht und die Schulform Berücksichtigung finden, die im Kontext schulischer Leistungen ebenfalls als Gründe für Heterogenität angeführt werden (z. B. Gröhlich, Scharenberg & Bos, 2009).³

3 Natürlich gibt es weitere potentielle Einflussgrößen auf musikpraktische Leistungsheterogenität wie elterliche Unterstützung, sozioökonomischer Status, Migrationshinter-

Methode

Zur Beantwortung der gestellten Fragen wurden Daten aus der Erhebung verwendet, die zur Validierung des Strukturmodells musikpraktischer Kompetenzen durchgeführt worden war (Hasselhorn, 2014).

Stichprobe

Teilnehmer an der Studie waren 420 Schüler von sechs verschiedenen Schulen aus der Umgebung Würzburgs (zwei musische Gymnasien, drei Gymnasien, eine Realschule). Zum Zeitpunkt der Erhebung besuchten sie die 9. Klasse (Median_{Alter} = 15 Jahre). 43.8 % der Probanden waren männlich und 46.2 % erhielten Instrumentalunterricht.

Durchführung

Im Vorfeld der Testungen füllten die Schüler einen Begleitfragebogen aus, in dem unter anderem Geschlecht, Schulform und Teilnahme an außerschulischem Instrumentalunterricht angegeben werden sollten. Die ausgefüllten Fragebögen sowie die ausgefüllten Einverständniserklärungen der Eltern brachten die Schüler zum Test mit. Der Test selbst wurde im Klassenverband in den teilnehmenden Schulen durchgeführt und dauerte etwa 90 Minuten. Die Schüler betraten den vorbereiteten Testraum, in dem jeder einen individuellen Arbeitsplatz zugewiesen bekam. Diese Arbeitsplätze bestanden aus einem Laptop, über den die Aufgaben präsentiert wurden, und einem Headset, über das sowohl Aufgabenstellungen und Tonbeispiele abgespielt als auch der Gesang der Schüler aufgenommen wurde. Mittels eines Tablet-PC, auf dem eine speziell für diesen Test entwickelte Applikation, die CMG-App (Hasselhorn & Grollmisch, 2014), installiert war, konnten die Schüler die Instrumental- und Rhythmusaufgaben bearbeiten. Der Tablet-PC war mit einer speziellen Halterung auf den Laptop aufgesetzt, um für eine größtmögliche Standardisierung des Versuchsaufbaus zu sorgen. Der gesamte Arbeitsplatz war von einer hölzernen Trennwand umgeben, sodass sich die Schüler untereinander nicht sehen konnten. Alle Schülerlaptops waren in einem Netzwerk mit einem Zentralrechner verbunden, über den der Testleiter zum einen den technischen Ablauf kontrollieren und zum anderen Aufgaben zentral zuteilen und starten konnte (für Details vgl. Hasselhorn, 2014).

Zu jeder der drei Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen gab es eine Reihe standardisierter, gemeinsam mit Musiklehrern erarbeiteter Aufgaben, die

grund etc. Aufgrund forschungsökonomischer und datenschutzrechtlicher Beschränkungen im Zuge der Testvalidierung, deren Daten in diesem Beitrag analysiert werden, konnten diese und weitere Variablen jedoch keine Berücksichtigung finden.

in der Reihenfolge *instrumentales Musizieren*, *Rhythmusproduktion* und *Gesang* durchgeführt wurden. Den jeweiligen Blöcken war jeweils eine kurze Einführung samt Probeaufgaben vorangestellt, um den Versuchsablauf einzuüben, anschließend begannen die Testaufgaben. Innerhalb einer Aufgabe hörten die Schüler über die Kopfhörer zunächst die vorgelesene Aufgabenstellung, anschließend wurde bei einigen Aufgaben ein Hörbeispiel abgespielt. Es folgten einige Sekunden der Stille, in der sich die Schüler individuell auf die Bearbeitung vorbereiten konnten. Diese Stille wurde mit einem Startsignal beendet, das als zeitliche Markierung für den Beginn der eigentlichen Testaufgabe fungierte. Zu jeder Aufgabe wurde dann ein Playback bzw. Playalong abgespielt, zu dem die Schüler je nach Aufgabe singen oder spielen sollten. Diese Playbacks oder Playalongs waren nötig, um die Aufgaben in zeitlicher Hinsicht zu standardisieren. Eventuelle Notenbeispiele, die zu den Aufgaben gehörten, wurden auf dem Bildschirm des Laptops abgebildet. Die Schülerantworten, also das, was die Schüler sangen oder spielten, wurden aufgezeichnet und auf dem Zentralrechner gespeichert.

Datenaufbereitung

Die Schüleraufnahmen wurden zu einem späteren Zeitpunkt von Experten auf 6-stufigen Skalen bewertet, wobei jede Aufnahme von mindestens zwei Ratern beurteilt wurde. Mit Hilfe von Intraklassenkorrelationen (vgl. Wirtz & Caspar, 2002) wurde kontrolliert, dass die Raterurteile ausreichend übereinstimmten. Da dies für alle Aufgaben der Fall war, wurden anschließend für jede Aufnahme die Mittelwerte der Raterurteile gerundet, sodass für jeden Schüler für jede bearbeitete Aufgabe eine ganzzahlige Bewertung vorlag.

Diese Daten wurden mit Methoden der probabilistischen Testtheorie (auch „item response theory“: IRT) weiter aufbereitet. Hierbei wird in einem mathematischen Modell – in diesem Fall dem ordinalen Raschmodell – die individuelle Personenfähigkeit zur Aufgabenschwierigkeit in Beziehung gesetzt. Dadurch kann berücksichtigt werden, dass auch leistungsstarke Schüler gelegentlich eine leichte Aufgabe falsch bzw. vergleichsweise schlecht lösen oder dass umgekehrt leistungsschwache Schüler in Einzelfällen schwere Aufgaben richtig bzw. vergleichsweise gut lösen. Auf Grundlage der Antworten können spezielle Statistikprogramme wie das in dieser Studie verwendete *Conquestz* dann die wahrscheinlichsten Kompetenzausprägungen für alle Dimensionen schätzen (vgl. Bühner, 2011, Kap. 7). Diese Kompetenzschätzer (sogenannte WLEs) – ein Wert für jeden Schüler und jede Dimension musikpraktischer Kompetenzen – wurden als unabhängige Variable in den statistischen Analysen zur Klärung der hier behandelten Forschungsfragen herangezogen.

Ergebnisse

Um der Frage nach der Leistungsheterogenität hinsichtlich der Musikpraxis nachzugehen, wurden zunächst in einem rein deskriptiven Schritt die Verteilungen der Kompetenzschätzer (WLEs) getrennt für alle drei Dimensionen mit der Standardnormalverteilung verglichen. Die Standardnormalverteilung kann, bei ausreichend großer Stichprobe, als Vergleich herangezogen werden, um zu entscheiden, ob eine Verteilung überdurchschnittlich breit ist oder nicht. Den Normwerten entspricht demnach eine Verteilung mit einer Breite von insgesamt sechs Standardabweichungen (Bühner & Ziegler, 2009, S. 56). Die WLEs werden im Rahmen der IRT-Verfahren auf der sogenannten Logit-Skala abgetragen. Diese Skala hat den Mittelwert 0 und analog der Normalverteilung erwartbare Werte zwischen -3 und +3 (Moosbrugger, 2008, S. 254). Die Logit-Einheiten können also direkt als Standardabweichungen interpretiert werden.

Die aus den Daten abzulesenden Spannweiten der WLE-Verteilungen (s. Tab. 1) sind allerdings als problematisch anzusehen. Da Testverfahren grundsätzlich dazu neigen in der Nähe des Mittelpunktes sehr gut und an den Extrema deutlich schlechter zu differenzieren, können einzelne Ausreißerwerte das Ergebnis derart beeinflussen, dass die wahre Spannweite überschätzt wird (vgl. Reinders, Ditton, Gräsel & Gniewosz, 2011, S. 75). Um dieses Problem zu umgehen, wurden zusätzlich in Tab. 1 die Spannweiten der mittleren 95 % der WLE-Werte angegeben. Dies wird durch die Eliminierung der oberen und unteren 2.5 % der Werte erreicht. Der übrig bleibende Datenpool sollte nun keine Ausreißer mehr aufweisen. Ein weiterer Vorteil ist, dass die mittleren 95 % einer Standardnormalverteilung ungefähr den mittleren 4 Standardabweichungen um den Mittelpunkt entsprechen. Bezogen auf Intelligenz (Mittelwert: $M_{IQ} = 100$, Standardabweichung $SD_{IQ} = 15$) entspräche das einem Bereich von 70 bis 130 IQ-Punkten, in dem sich 95 % aller Personen befinden. Die restlichen 5 % haben jeweils zur Hälfte entweder einen IQ über 130 oder einen IQ unter 70. Die so gefundenen Spannweiten sollten also eine Breite von etwa vier Logiteinheiten aufweisen, um der Standardnormalverteilung zu entsprechen.

Tabelle 1: Spannweiten der empirisch gefundenen WLE-Verteilungen aller drei Dimensionen musikpraktischer Kompetenz des gesamten Datensatzes ($n = 420$) und die jeweils mittleren 95 % des Datensatzes ($n = 398$) in Logiteinheiten.

Dimension	100 %			95 %		
	Minimum	Maximum	Spannweite	Minimum	Maximum	Spannweite
<i>Gesang</i>	-4.90	5.98	10.88	-3.63	4.05	7.68
<i>Instrumentales Musizieren</i>	-3.97	5.04	9.01	-2.38	3.16	5.54
<i>Rhythmusproduktion</i>	-5.21	2.58	7.79	-2.43	1.94	4.37

Lediglich die Leistungsverteilung der Dimension *Rhythmusproduktion* ist annähernd standardnormalverteilt, wie der letzten Spalte von Tabelle 1 zu entnehmen ist. In Bezug auf Rhythmusleistungen kann in Jahrgangsstufe 9 also eine gewöhnliche Leistungsverteilung erwartet werden, da die gefundene Spannweite mit 4.37 ungefähr der zu erwartenden Spannweite von 4.00 entspricht. Im Gegensatz dazu zeigen sich die gefundenen Verteilungen auf den Dimensionen *Gesang* und *instrumentales Musizieren* deutlich breiter als die Standardnormalverteilung. Mit einer Breite von 5.54 Logiteinheiten ist die empirisch gefundene Leistungsstreuung auf der Dimension *instrumentales Musizieren* 38.5 % breiter, auf der Dimension *Gesang* mit 7.68 sogar 92 % breiter, als das zu erwarten gewesen wäre. Zur Anschaulichkeit übertragen auf Intelligenzwerte wären also nicht etwa die üblichen Werte zwischen 70 und 130 zu finden, sondern sogar Werte zwischen 60 und 140 (*instrumentales Musizieren*) bzw. Werte zwischen 40 und 160 (*Gesang*).

Eine generelle überdurchschnittliche Leistungsheterogenität für den Bereich der Musikpraxis konnte also für die Dimensionen *Gesang* und *instrumentales Musizieren* festgestellt werden, nicht aber für die Dimension der *Rhythmusproduktion*. Es sollte aber darüber hinaus der Frage nachgegangen werden, inwiefern die üblicherweise zur Erklärung solcher Leistungsdivergenzen herangezogenen Hintergrundvariablen *außerschulischer Instrumentalunterricht*, *Geschlecht* und *Schulform* für diese Leistungsdivergenzen verantwortlich sind. Zur Klärung dieser Fragestellung wurden zunächst Mittelwerte und Standardabweichungen für die jeweiligen Subgruppen dieser Variablen berechnet (s. Tab. 2).

Tabelle 2: Mittelwerte und Standardabweichungen (in Klammern) der WLEs für die drei Dimensionen Gesang, instrumentales Musizieren und Rhythmusproduktion getrennt nach Geschlecht, Schulform und außerschulischem Instrumentalunterricht.

Dimension	Geschlecht		Schulform			außerschulischer Instrumentalunterricht	
	m	w	musisches Gymn.	Gymnasium	Realschule	ja	nein
	(n = 184)	(n = 236)	(n = 132)	(n = 248)	(n = 40)	(n = 194)	(n = 226)
Gesang	-1.09 (1.92)	.84 (1.89)	1.35 (1.97)	-.44 (1.87)	-1.81 (1.70)	1.03 (1.99)	-.89 (1.83)
Instrumentales Musizieren	-.52 (1.34)	.43 (1.42)	.93 (1.49)	-.37 (1.28)	-.62 (1.02)	.81 (1.41)	-.69 (1.13)
Rhythmusproduktion	-.26 (1.17)	.18 (.98)	.57 (.92)	-.24 (1.04)	-.55 (1.12)	.58 (.82)	-.52 (1.83)

Die offenkundig vorhandenen Mittelwertsunterschiede wurden mittels *T*-Tests zunächst auf statistische Signifikanz überprüft, um sicherzustellen, dass es sich tatsächlich um überzufällige Unterschiede handelte. Für auf diese Weise identifizierte Unterschiede wurden zusätzlich *d*-Werte berechnet, um diese Effekte zu quantifizieren. Dabei gilt ein *d* ab .2 als kleiner, ab .5 als mittlerer und ab .8 als großer Effekt (Schäfer, 2011, S. 81).

Es zeigte sich, dass auf allen drei Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen teils erhebliche Geschlechtsunterschiede vorlagen. Werte von $t(418) = 10.28$ ($p < .01$), $d = 1.01$ (*Gesang*), $t(418) = 6.92$ ($p < .01$), $d = .68$ (*instrumentales Musizieren*) und $t(418) = 4.19$ ($p < .01$), $d = .41$ (*Rhythmusproduktion*) verdeutlichen, dass in der Jahrgangsstufe 9 Mädchen gegenüber Jungen im Bereich des Singens im Rahmen eines großen Effektes, im Bereich des Instrumentalspiels im Rahmen eines mittleren und im Bereich des rhythmischen Musizierens im Rahmen eines kleinen Effektes überlegen sind.

Zur Berechnung des Einflusses der Schulform wurden für jede Dimension musikpraktischer Kompetenzen je zwei *T*-Tests berechnet. Zunächst wurden die Schüler musischer Gymnasien mit Schülern von Gymnasien verglichen, anschließend noch einmal die Schüler von Gymnasien mit Realschülern. Aufgrund der Alpha-Fehler-Kumulierung wurde für diese *T*-Tests das Signifikanzniveau pro Einzeltest auf .025 abgesenkt, um eine globale Fehlerwahrscheinlichkeit von 5 % zu wahren. Dabei konnte im Bereich Gesang für den Unterschied zwischen musischen Gymnasien und Gymnasien ein Wert von $d = .94$ ($t[378] = 8.71$; $p < .01$) und für den Unterschied zwischen Gymnasien und Realschulen ein Wert von $d = .75$ ($t[286] = 4.37$; $p < .01$) gefunden werden. Die untersuchten Schüler musischer Gymnasien zeigten demnach eine erheblich bessere Gesangsleistung als Schüler normaler Gymnasien, die wiederum im Rahmen eines mittleren Effektes besser sangen als die gleichaltrigen Realschüler. Für den Bereich des Instrumentalspiels konnte lediglich ein großer Effekt für den Unterschied zwischen Schülern musischer Gymnasien und Gymnasiasten von $d = .96$ ($t[378] = 8.91$; $p < .01$) gefunden werden. Zwischen den Schulformen Gymnasium und Realschule konnte hingegen keine statistisch signifikante Differenz festgestellt werden ($t[286] = 1.19$; $p = .23$). Im Instrumentalspiel zeigten also Schüler musischer Gymnasien erheblich bessere Leistungen als alle anderen Schüler, zwischen Schülern von Gymnasien und Realschulen konnte hingegen in unserer Stichprobe kein Unterschied nachgewiesen werden. Ähnliche Befunde zeigten sich für den rein rhythmischen Bereich. Hier zeigten die Schüler der musischen Gymnasien im Mittel stärkere Leistungen als die gleichaltrigen Gymnasiasten im Rahmen eines großen Effektes ($d = .81$; $t[378] = 7.48$; $p < .01$), zwischen Schülern von Gymnasium und Realschule war hingegen kein statistisch bedeutsamer Unterschied feststellbar ($t[286] = 1.73$; $p = .09$).

Ein deutlicher Einfluss des außerschulischen Instrumentalunterrichts konnte ebenfalls nachgewiesen werden. Im Bereich des Singens erzielten Schüler mit außerschulischem Instrumentalunterricht im Mittel deutlich bessere Ergebnisse als ihre Klassenkameraden in der Größe von $d = 1.01$ ($t[418] = 10.31$; $p < .01$). Im Bereich

des Instrumentalspiels fiel der Unterschied mit einem d von 1.17 ($t[418] = 11.97$; $p < .01$) ebenso wie im Bereich der Rhythmusproduktion mit einem d von 1.17 ($t[418] = 12.00$; $p < .01$) tendenziell noch etwas deutlicher aus. Diese Ergebnisse sprechen dafür, dass Schüler, die außerschulischen Instrumentalunterricht erhalten, in der Jahrgangsstufe 9 bei musikpraktischen Tätigkeiten im Mittel tatsächlich über eine Standardabweichung bessere Leistungen erzielen als Schüler ohne diese zusätzliche musikalische Beschäftigung.

Unberücksichtigt bei dieser Art der Auswertung bleibt allerdings die Intensität des außerschulischen Instrumentalunterrichts. Es ist anzunehmen, dass intensivere musikalische Beschäftigung, die zusätzlich zum regulären Musikunterricht betrieben wird, positivere Auswirkungen auf die für die Schule relevanten musikpraktischen Kompetenzen hat als weniger intensive Beschäftigung mit einem Musikinstrument. Die Intensität instrumentaler Ausbildung lässt sich allerdings bis heute kaum quantifizieren. Die einzige Annäherung an einen solchen Wert, die momentan unter vertretbarem Aufwand möglich ist, ist die Messung der Dauer des bisherigen Instrumentalunterrichts. Aus diesem Grund wurde für eine detailliertere Analyse die gesamte Stichprobe in fünf Subgruppen nach der bisherigen Dauer des Instrumentalunterrichts in Zwei-Jahres-Schritten (2, 4, 6, 8 Jahre) unterteilt. Eine genauere Unterteilung war aufgrund der dann zu geringen Fallzahlen für statistische Analysen nicht geeignet. Für diese Subgruppen wurden wiederum Mittelwerte und Standardabweichungen der WLEs für alle drei Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen berechnet sowie d -Werte zur standardisierten Quantifizierung der Differenzen zwischen den Mittelwerten der vier Dauerngruppen von Schülern mit und ohne Instrumentalunterricht (s. Tab. 3).

Tabelle 3: Mittelwerte und Standardabweichungen der WLEs für die drei Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen nach Dauer des außerschulischen Instrumentalunterrichts mit d -Werten zur Beschreibung des standardisierten Abstands zur Gruppe von Schülern ohne (kein) Instrumentalunterricht

Dauer des außerschulischen Instrumentalunterrichts in Jahren											
Dimension	kein (<i>n</i> = 226)			ca. 2 (<i>n</i> = 25)		ca. 4 (<i>n</i> = 50)		ca. 6 (<i>n</i> = 56)		ca. 8 (<i>n</i> = 54)	
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>d</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>d</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>d</i>	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>d</i>		
Gesang	-.89 (1.83)	-.59 (1.98)	.16	.75 (1.95)	.89	1.44 (1.98)	1.25	1.50 (1.72)	1.32		
Instrumenta- les Musizieren	-.67 (1.13)	-.40 (.86)	.24	.67 (1.32)	1.15	.82 (1.23)	1.30	1.34 (1.43)	1.68		
Rhythmuspro- duktion	-.52 (1.03)	-.06 (.67)	.46	.52 (.86)	1.04	.67 (.69)	1.23	.77 (.87)	1.29		

Die Ergebnisse zeigen, dass die erheblichen Leistungsunterschieden in Klassenstufe 9 auf diejenigen Schüler zurückzuführen sind, die seit mindestens vier Jahren außerschulischen Instrumentalunterricht erhalten. Lediglich für die Dimension *Rhythmusproduktion* kann bereits für Schüler mit nur zwei Jahren Instrumentalunterricht eine bessere Leistung im Rahmen eines kleinen, aber deutlichen Effekts gefunden werden.

Abschließend wurde für jede Dimension eine Regressionsanalyse durchgeführt, um zu überprüfen, wie stark der Einfluss der Dauer des Instrumentalunterrichts auf die drei Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen unter Konstanzhaltung von Geschlecht und Schulform war. Vorbereitend wurden die Interkorrelationen der drei Prädiktoren berechnet. Dabei ergaben sich statistisch signifikante Korrelationen zwischen den Variablen Geschlecht und Schulform von $r = .18$ sowie zwischen den Variablen Geschlecht und Dauer des Instrumentalunterrichts von $r = .17$. Diese Korrelationen zeigen, dass Mädchen tendenziell häufiger musische Gymnasien oder Gymnasien besuchen als Jungen und dass Mädchen in Klasse 9 tendenziell länger Instrumentalunterricht als ihre männlichen Klassenkameraden haben. Für die Korrelationen zwischen den Variablen Dauer des Instrumentalunterrichts und Schulform ergab sich ein statistisch signifikantes r von $.35$, was dahingehend interpretiert werden kann, dass Schüler am musischen Gymnasium in Klasse 9 am längsten ein Instrument erlernen und Realschüler am kürzesten. Darüber hinaus bedeuten die Korrelationen, dass etwaige β -Gewichte einer Regressionsanalyse nicht als Effektgrößen interpretiert werden können.

Da vor allem der alleinige Effekt der Dauer des Instrumentalunterrichts von Interesse war, wurden drei hierarchische Regressionen durchgeführt, bei denen in einem ersten Schritt die Prädiktoren Geschlecht und Schulform gemeinsam aufgenommen und in einem zweiten Schritt überprüft wurde, wie viel zusätzliche Varianz auf den Testwerten der musikpraktischen Kompetenzdimensionen von der Dauer des Instrumentalunterrichts aufgeklärt werden konnte. Für die Dimension *Gesang* ergab sich insgesamt ein Modell mit einem R^2 von $.45$ und einer alleinigen Aufklärungsquote für die Dauer des Instrumentalunterrichts von 8.9% . In der Dimension *instrumentales Musizieren* konnten insgesamt 39.0% Varianz aufgeklärt werden, von denen 16.7% ausschließlich durch die Dauer des Instrumentalunterrichts erklärt werden konnten. Bezüglich der *Rhythmusproduktion* war das gesamte R^2 mit $.30$ etwas niedriger, davon entfielen auf die Dauer des Instrumentalunterrichts allerdings 15.6% .

Diskussion

In diesem Beitrag wurden zwei Fragen untersucht. Die erste Frage war die nach der Existenz einer überdurchschnittlichen Leistungsheterogenität in der Musikpraxis in Jahrgangsstufe 9. Diese Frage kann für die musikpraktischen Kompetenzdimensionen *Gesang* und *instrumentales Musizieren* bejaht werden. Es konnten eindeuti-

ge Hinweise dafür gefunden werden, dass die Streuungsbreite der Leistungen bzw. Leistungsdispositionen (ausgedrückt als WLEs aus einem eigens entwickelten Kompetenztest) auf diesen beiden Dimensionen das zu erwartende Maß bei weitem übersteigt. Einschränkend muss festgehalten werden, dass das nicht für die rhythmische Dimension gilt, deren Streuungsbreite derjenigen der Standardnormalverteilung entspricht. Wenn man allerdings davon ausgeht, dass musikpraktische Arbeit in der Schule vor allem in den Bereichen Gesang und instrumentales Musizieren stattfindet, müssen Musiklehrer täglich mit den gefundenen extremen Heterogenitäten umgehen. Da dieser Zustand bereits seit vielen Jahren kontinuierlich berichtet wird, ist dies allerdings keine unbedingt neue Erkenntnis. Vielmehr handelt es sich erstmalig um eine empirische Quantifizierung eines in der Praxis bereits vermuteten, aber wenig greifbaren Umstandes. Die Musikpädagogik beschäftigt sich ja auch seit Längerem mit dem Umgang mit Heterogenität (vgl. Vogt, 2012b). Wir können jetzt aber genau abschätzen, wie stark die Leistungsheterogenität im Musikunterricht tatsächlich ist, und dies in Zahlen ausdrücken und kommunizieren.

Die zweite Frage dieses Beitrags beschäftigt sich mit den mutmaßlich verantwortlichen Hintergrundvariablen für diese Leistungsheterogenität. Es zeigte sich, dass bezüglich des Geschlechts Mädchen in Klasse 9 generell höhere musikpraktische Leistungen zeigen als Jungen. Dies kann beispielsweise darauf zurückgeführt werden, dass das Fach Musik gerade in der Altersgruppe der 15–16-Jährigen eher als ein „Mädchenfach“ angesehen wird und dass die Jungen dieses Fach mehrheitlich im Zuge ihrer Identitätsfindung vernachlässigen (vgl. Hess, 2015). Selbstverständlich gibt es männliche Schüler, die diesem Muster nicht entsprechen; sie finden aber in den referierten Standardabweichungen durchaus ihren Platz.

Bei der Analyse der Unterschiede zwischen den Schulformen ergab sich wenig überraschend, dass Schüler musischer Gymnasien in allen drei Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen erheblich überlegen waren. Da vermutlich Eltern instrumental begabter bzw. geförderter Kinder diese eher an einem musischen Gymnasium anmelden als an einem normalen Gymnasium, war zu erwarten, dass gerade in dieser Schulform besonders viele Schüler überdurchschnittliche Testergebnisse erzielen würden. Darüber hinaus haben Schüler an musischen Gymnasien erheblich mehr Musikunterricht als gleichaltrige Schüler an anderen Schulformen. Die höheren Leistungen könnten also auch durch die erhöhte fachliche Beschulung begründet werden. Für diesen Grund spricht, dass sich kaum Unterschiede zwischen Gymnasiasten und Realschülern finden lassen. Lediglich im Singen schneiden die Gymnasiasten besser ab, nicht jedoch im Instrumentalspiel und beim rhythmischen Musizieren. Folgt man der Argumentation, dass mehr Übung bessere Leistungen (und damit höhere Kompetenzniveaus) erzeugt, so müsste man annehmen, dass an Gymnasien im Musikunterricht mehr gesungen wird als an Realschulen, dann ließen sich die Ergebnisse mit diesem einfachen Grundsatz erklären. Ob es sich tatsächlich so verhält, kann mit den hier vorliegenden Daten allerdings nicht beantwortet werden.

Interessant sind auch die Analysen zum Einfluss des außerschulischen Instrumentalunterrichts. Die generelle Überlegenheit der Instrumentalschüler um mehr als eine Standardabweichung lässt zunächst vermuten, dass dieser Zusatzunterricht tatsächlich die Hauptursache für die gefundene Leistungsheterogenität darstellt. Die nach Unterrichtsjahren unterteilte Detailanalyse zeigt, dass tatsächlich diejenigen, die bereits länger Instrumentalunterricht erhielten, in allen drei Dimensionen höhere Leistungen erzielen. Die potentiell mögliche Erklärung, dass gerade die musikpraktisch höher begabten Kinder auch in früherem Alter mit dem Instrumentalunterricht beginnen und weniger hoch begabte Kinder entsprechend später, scheint aber nur auf den ersten Blick plausibel. Wäre dies der Fall, müssten tatsächlich die gefundenen Standardabweichungen der einzelnen Subgruppen erheblich kleiner als beobachtet ausfallen, weil zumindest die Gruppen der Instrumentalschüler deutlich homogener sein sollten. Dass aber (mit nur wenigen Ausreißern) die Standardabweichungen in allen fünf Dauerngruppen annähernd gleich sind, spricht eher dafür, dass der außerschulische Instrumentalunterricht tatsächlich Quelle musikpraktischer Leistungsunterschiede und nicht Ergebnis begabungsorientierter Selektionsprozesse ist.

Über das tatsächliche Ausmaß des Einflusses dieses zusätzlichen Unterrichts können jedoch auf der hier vorgestellten Datengrundlage keine gesicherten Aussagen getroffen werden. Das gewählte Raster in Zwei-Jahres-Schritten ist eindeutig zu grob, um hier mit statistischen Methoden auf belastbare Annäherungen zu kommen. Die Ergebnisse der Regressionsanalysen können daher eher als eine untere Abschätzung des wahren Einflusses angesehen werden und scheinen aus diesem Grund auf einen tatsächlich bedeutsamen Einfluss des außerschulischen Instrumentalunterrichts hinzudeuten. Aber selbst wenn genug Daten vorlägen, um ein erheblich feineres Raster anzulegen, bliebe fraglich, ob die Dauer des Instrumentalunterrichts tatsächlich als Operationalisierung ausreichend ist. Vielmehr müsste die Qualität des Instrumentalunterrichts, die Intensität der Beschäftigung mit dem Instrument oder die Effektivität des Übens hier berücksichtigt werden. Bislang können wir all diese Konstrukte allerdings noch nicht valide unter forschungsökonomisch vertretbarem Aufwand in größeren Gruppen messen.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Teilnahme am außerschulischen Instrumentalunterricht zumindest zum Teil dafür verantwortlich ist, dass im Musikunterricht eine große Leistungsheterogenität in den Dimensionen musikpraktischer Kompetenzen anzufinden ist. Mit dieser Tatsache arbeiten Musiklehrer seit Jahrzehnten und haben vermutlich adaptive Strategien entwickelt, damit zurechtzukommen, oder diese Leistungsunterschiede sogar produktiv zu nutzen (z. B. Terhag & Winter, 2011). Um ein genaueres Bild der Ursachen zu bekommen, ist allerdings weitere Forschung wünschenswert. Und ob diese Heterogenität der Kompetenzen in anderen Fächern mit außerschulischer Förderung (z. B. Sport, Kunst) ebenso groß ist bzw. die Leistungsbreiten in Fächern wie Physik, Geschichte oder Deutsch geringer, wird weitere Forschung aufdecken müssen.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Budde, J. (2012). Problematisierende Perspektiven auf Heterogenität als ambivalentes Thema der Schul- und Unterrichtsforschung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 4, 522–540.
- Bühner, M. (2011). *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion*. München: Pearson.
- Bühner, M. & Ziegler, M. (2009). *Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler*. München: Pearson.
- Gröhlisch, C., Scharenberg, K. & Bos, W. (2009). Wirkt sich Leistungsheterogenität in Schulklassen auf den individuellen Lernerfolg in der Sekundarstufe aus? *Journal for educational research online*, 1(1), 86–105.
- Hasselhorn, J. (2015). *Messbarkeit musikpraktischer Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern – Entwicklung und empirische Validierung eines Kompetenzmodells*. Münster: Waxmann.
- Hasselhorn, J. & Grollmisch, S. (2014). Die Colored Music Grid (CMG) App – Ein neues Eingabeinterface zur Erfassung instrumenten-unabhängiger instrumentaler Leistungsfähigkeit. In W. Auhagen, C. Bullerjahn & R. v. Georgi (Hrsg.), *Offenohrigkeit. Ein Postulat im Fokus* (S. 231–234). Göttingen: Hogrefe.
- Hasselhorn, J. & Lehmann, A. C. (2014). Entwicklung eines empirisch überprüfbaren Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 77–94). Münster: Waxmann.
- Hess, F. (2015). Das ist doch nichts für echte Kerle! Zum Zusammenhang zwischen Geschlechtsrollen-Selbstbild und Einstellungen zum Musikunterricht. Ergebnisse der Studie „Musikunterricht aus Schülersicht“. In A. Bartsch & J. Wedl (Hrsg.), *Teaching Gender? Geschlecht in der Schule und im Fachunterricht*. Bielefeld: transcript.
- Hoene, S. & Thurmann, B. (2011). Umgang mit Heterogenität im Musikunterricht. Kronshagen: IQHS.
- Jordan, A. K. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik: Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Münster: Waxmann.
- Knigge, J. (2014). Der Kompetenzbegriff in der Musikpädagogik: Verwendung, Kritik, Perspektiven. In J. Vogt, M. Brenk & F. Heß (Hrsg.), *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens – Entstehung, Bedeutung, Gebrauch* (S. 105–135). Münster: LIT.
- Moosbrugger, H. (2008). Item-Response-Theorie (IRT). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Hrsg.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (S. 215–259). Heidelberg: Springer.
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, Sonderedition: Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für das Fach Musik?*, 3–33.
- Persky, H. R., Sandene, B. A. & Askew, J. M. (1997). *The NAEP 1997 Arts Report Card: Eighth-Grade Findings from the National Assessment of Educational Progress*. Washington: ED Pubs.
- Reh, S. (2005). Warum fällt es Lehrerinnen und Lehrern so schwer, mit Heterogenität umzugehen? Historische und empirische Deutungen. *Die Deutsche Schule*, 1, 76–86.
- Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.) (2011). *Empirische Bildungsforschung*. Wiesbaden: VS.

- Schäfer, T. (2011). *Statistik II. Inferenzstatistik*. Wiesbaden: VS.
- Terhag, J. & Winter, J. K. (2011). *Live-Arrangement: vom Pattern zur Performance*. Mainz: Schott.
- Tillmann, K. J. (2007). Viel Selektion – wenig Leistung. Ein empirischer Blick auf Erfolg und Scheitern in deutschen Schulen. In D. Fischer & V. Elsenbast (Hrsg.), *Zur Gerechtigkeit im Bildungssystem* (S. 25–37). Münster: Waxmann.
- Vogt, J. (2012a). Einleitung: Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In J. Vogt (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik* (S. 6–19). Münster: LIT.
- Vogt, J. (2012b). *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht 2011 der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Münster: LIT.
- Wirtz, M. & Caspar, F. (2002). *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität*. Göttingen: Hogrefe.

Johannes Hasselhorn
Technische Universität Dortmund
Institut für Musik und Musikwissenschaft
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund
johannes.hasselhorn@tu-dortmund.de

Andreas C. Lehmann
Hochschule für Musik
Hofstallstr. 6–8
97084 Würzburg
ac.lehmann@hfm-wuerzburg.de

Melina Carmichael & Christian Harnischmacher

Ich weiß, was ich kann!

Eine empirische Studie zum Einfluss des musikbezogenen Kompetenzerlebens und der Motivation von Schülerinnen und Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht

I know my own skills. An empirical study regarding the influence of music-related competence and motivation of students in their attitudes towards music education at schools of general education

Experiences in acquiring competency play a central role in the Focus Model of Subject-Oriented Music Teaching. For the first time, an inventory for measuring the music-related competence experience of pupils has been developed. The pretest (N = 143) yielded good to very good reliability values for the scales. Based on a larger pupil sample (N = 536), we could prove in a structural equation model (SEM) that a high degree of competence-building does not influence the attitude towards music education at schools of general education positively. Actually, this attitude is influenced indirectly by the motivation of music-related action. Therefore, we conclude that pupils who have had much experience with building music-related competencies need motivation as well in order to develop a positive attitude towards music instruction.

Einleitung

„Singen wollte keiner, klassische Musik hören auch nicht. Da wurde nur Mist gebaut im Unterricht. Wenn wir singen wollten, dann wurde rumgekrächzt, absichtlich falsch gesungen. Wer nicht mitmachen wollte, hat Flieger gebaut. Musik zählt gar nicht als richtiges Fach. Egal, was man macht, da gibt's auch keine 5er im Zeugnis. Da kriegen die Leute ihre 2 oder 3, ohne etwas zu tun. Alles ziemlich anspruchslos“ (Bastian, 1989, S. 338).

Dieses negative Resümee zum schulischen Musikunterricht ist keineswegs ein Einzelfall in der Interviewstudie, die Hans-Günther Bastian mit talentierten jungen Musikern¹ durchgeführt hat. Frauke Heß (2011, S. 16) hat in ihrer Studie darauf

1 Zur besseren Lesbarkeit wurde in diesem Beitrag die maskuline Schreibweise verwendet. Es sei ausdrücklich darauf hingewiesen, dass in der Regel beide Geschlechter gemeint sind.

hingewiesen, dass sich Instrumentalisten im Schulfach Musik oftmals unterfordert fühlen. Auch in Gesprächen mit Studenten der Schulmusik konnten wir wiederholt beobachten, dass nicht alle ein gutes Bild vom Musikunterricht ihrer eigenen Schulzeit haben. Oft ist dabei die Rede von dem Gefühl, die eigenen musikbezogenen Kompetenzen als Schüler im Unterricht nicht hinreichend ausschöpfen zu können. Demotivation und eine schlechte Einstellung gegenüber dem erlebten Musikunterricht sind nicht selten die Folgen. Wie kann es sein, dass ausgerechnet musikalisch kompetente Schüler den Musikunterricht eher negativ sehen?

Diese Frage aus dem Unterrichtsalltag korrespondiert mit einem aktuellen Forschungsbedarf in der Musikpädagogik. Der Begriff der ‚Kompetenz‘ ist derzeit nicht aus der Pädagogik wegzudenken. Im Zuge immer neuer Schulleistungstests fordern reformierte Bildungsstandards und Lehrpläne einen kompetenzorientierten Unterricht zur Verbesserung der Qualität des deutschen Bildungssystems. Dagegen liegen bisher nur wenige Untersuchungen zum Zusammenhang von Kompetenz und Musikunterricht vor. Die oben angesprochenen Alltagsbeobachtungen waren die Initialzündung für das Projekt KOMPASS der Forschungsstelle empirische Musikpädagogik². Erste Ergebnisse von Carmichael (2014) und Behrend (2015) zeigen Wirkzusammenhänge des Kompetenzerlebens mit der Einstellung zum Musikunterricht. Die Befunde sind jedoch nicht eindeutig. In der vorliegenden Studie gehen wir der Frage nach, inwieweit hier der Einbezug von weiteren Konstrukten zur Klärung beitragen kann. Es wird untersucht, welchen Einfluss das musikbezogene Kompetenzerleben von Schülern auf die Einstellung zum Musikunterricht hat und inwieweit in diesem Prozess die Motivation im Musikunterricht eine Rolle spielt.

Stand der Forschung

Kompetenzorientierung bildet in Folge von PISA und der Klieme-Expertise die Grundlage für die Konzeption von Lehrplänen und entsprechenden Tests zur Kompetenzüberprüfung (vgl. BMBF, 2007). Erste Schritte zur Erstellung eines empirisch validen Testverfahrens zur Feststellung von Kompetenzen im Fach Musik leistete das KoMus-Projekt (Kompetenzmodell im Fach Musik) (vgl. Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge & Lehmann, 2008). Dabei entstand zunächst ein theoretisches Kompetenzmodell für die Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“ für die sechste Jahrgangsstufe (vgl. Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen & Lehmann-Wermser, 2012). Den theoretischen Vorarbeiten folgten empirische Studien, in denen für das vorliegende Modell Testaufgaben entwickelt (vgl. Knigge, 2010) und empirisch validiert wurden (vgl. Jordan, 2014). Bislang liegen mit dem KoMus-Projekt nur Studien für einen Teilbereich musikbezogener Kompetenzen vor. Die inhaltliche Vielfalt des Musikunterrichts wird nicht komplett abgedeckt,

2 Nähere Informationen zur Forschungsstelle empirische Musikpädagogik sind im Internet unter www.fem-berlin.de einzusehen.

da sich viele Bereiche musikalisch-ästhetischen Handelns der Überführung in ein am Output orientiertes Kompetenzmodell und dessen Validierung vermutlich entziehen (vgl. Niessen et al., 2008, S. 4). Kritisiert wird außerdem, dass in den Messverfahren des KoMus-Projektes nur die kognitiven Dimensionen der Kompetenzen systematisch Berücksichtigung finden (vgl. Rolle, 2008, S. 46). Weitere Ansätze zur Messung von musikbezogenen Kompetenzen liegen beispielsweise von Rolle (2013) und von Hasselhorn und Lehmann (2014) vor. Aus konstruktivistischer Perspektive ist anzumerken, dass die Kompetenzen von Schülern nicht direkt beobachtbar sind. Über die beobachtete Performanz lässt sich die zugrunde liegende Kompetenz lediglich im Rückschluss ermitteln. Das setzt eine Sichtbarwerdung von Kompetenzen durch Handlungen voraus (vgl. Scharf, 2003, S. 44–45; Kaiser, 2001, S. 6). Mit der Beachtung der subjektiven Bedeutsamkeit der Schülerleistungen rückt anstelle der Fremdbewertung von Leistungen die Selbstausswertung der Schüler in den Vordergrund (vgl. Dehler, 2008; Stöger, 2008; Geuen, 2008). Kompetenz verstehen wir – im Gegensatz zu performanzorientierten Testverfahren – in der vorliegenden Studie zunächst unter dem Aspekt der Kompetenz als Selbstzuschreibung der Schüler (vgl. Harnischmacher, 2008, S. 227).

Selbstzuschreibungen sind vor allem in der Persönlichkeitspsychologie und in Studien zu musikalischen Selbstkonzepten bedeutsam (Krampen, 1987). Musikalische Selbstkonzepte werden als hochgeneralisierte Erwartungen operationalisiert und erweisen sich in weiteren Analysen zumeist als mehrdimensionales Konstrukt. So ermittelt bspw. Spychiger (2013) über strukturentdeckende Verfahren in ihrer Skala zur Erfassung des musikalischen Selbstkonzepts verschiedene Dimensionen wie Technik und Information, Fähigkeiten oder Spiritualität. Über die Struktur solcher Partialmodelle des Selbst besteht auch in der Musikpädagogik bislang kein Konsens (Pfeiffer, 2007, S. 41). Für Verhaltensvorhersagen sind hochgeneralisierte Selbstkonzepte jedoch zu undifferenziert (Heckhausen, 1989, S. 493). Aufgrund der sehr eingeschränkten Ergebnisse mit der „Self-Concept in Music Scale“ von Sengalis (1978) vermutet Austin (1988, S. 102), dass generalisierte Selbstkonzepte sich weniger als Prädiktoren für musikbezogene Entwicklungsprozesse eignen, sondern eher als deren Resultat anzusehen sind.

Dagegen haben sich Skalen zu bereichsspezifischen Fähigkeitskonzepten vor allem im schulischen Bereich bewährt (Meyer, 1984; Krampen, 1987). In der Studie von Harnischmacher (1993) konnte der Einfluss der Skala zum „Selbstkonzept der eigenen Fähigkeiten im Instrumentalspiel“ auf das Übeverhalten von Musikstudenten gezeigt werden. Studenten mit negativen Fähigkeitskonzepten erlauben sich beim Üben weniger Pausen und erleiden in der Folge häufiger körperliche Beschwerden durch das Instrumentalspiel. Der Vorhersagewert des Fähigkeitskonzepts für das Übeverhalten bestätigte sich in einer Folgestudie mit Schülern von Musikschulen (Harnischmacher, 1997).

Das in der vorliegenden Studie vorgeschlagene Konstrukt „Kompetenzerleben im Musikunterricht“ ist im Gegensatz zu Fähigkeitskonzepten (Meyer, 1984; Jordan, 2014, S. 141) nicht primär auf generalisierte Aussagen zur eigenen musikalischen Begabung oder Musikalität hin angelegt, sondern auf spezifische Aussagen zu schulrelevanten Musikpraxen. Es geht also nicht darum, ob sich ein Schüler als mehr oder weniger begabt einschätzt, sondern wie er seine Kompetenz in Bezug auf konkrete musikbezogene Praxen erlebt. Wir gehen davon aus, dass sich das Kompetenzerleben nicht erst exklusiv im oder durch den Musikunterricht an Schulen entwickelt. Vielmehr entspricht es dem eingangs erwähnten Erfahrungswert, dass Schüler bereits durch den Musikschulunterricht oder eine sonstige Instrumentalausbildung teils weitreichende musikalische Kompetenzen erlernt haben. Die Biographiestudie von Bastian (1989) zu musikalisch (hoch-)begabten Instrumentalisten liefert dazu recht eindrucksvolle Fallbeispiele. Das Konstrukt ist aufgrund der bereichsspezifischen Ausrichtung inhaltlich relevant für den Musikunterricht.

Als Ergänzung der vorliegenden Forschung wird eine alternative Sichtweise vorgeschlagen, die ein möglichst umfassendes Bild von musikbezogenen Kompetenzen von Schülern beinhaltet und außerdem die Schülersicht berücksichtigt. Einen möglichen Ansatz bietet hierfür das im theoretischen Rahmen des Subjekt-orientierten Musikunterrichts entwickelte Fokusmodell von Harnischmacher (2008; 2015). Musikbezogene Kompetenz meint dabei das Zusammenspiel der performativen und der subjektbezogenen Seiten der Kompetenz. Theoretisch bedeutsam wird neben der Performanz (bspw. im Sinne einer Leistungsbeurteilung durch Musiklehrer) in erster Linie das *Kompetenzerleben* von Schülern im Musikunterricht. Im intentionalen Bereich von Musikunterricht (Fokusmodell) geht es mit Blick auf das Kompetenzerleben darum, dass Schüler ihre Fähigkeiten nicht über- oder unterschätzen, sondern diese ‚angemessen‘ wahrnehmen. Dies setzt neben Leistungsrückmeldungen ein „Sich-zuständig-Fühlen“ (Kaiser, 2001, S. 9) im Kontext von Verantwortlichkeit (Harnischmacher, 2008, S. 227) voraus.

Dabei unterscheidet das Fokusmodell mit der Reflexions-, Handlungs-, Sozialen und Psychomotorischen Kompetenz vier verschiedene Kompetenzbereiche (ebd. S. 226). Aus analytischen Gründen getrennt beschrieben, stehen die Kompetenzbereiche allerdings nicht unabhängig nebeneinander, sondern stellen ein interdependentes Bezugssystem dar. Die Gefahr einer einseitigen Konzentration auf beispielsweise ausschließlich kognitive Dimensionen wird somit ausgeschlossen.

Im Bereich *Reflexionskompetenz* geht es um den Erwerb und die Anwendung musikbezogenen Wissens, während *Handlungskompetenz* Erwerb und Anwendung musikbezogenen ‚Könnens‘ meint. Eine Förderung von Perspektivübernahmen und angemessener Fähigkeitseinschätzung in musikbezogenen Kommunikationen und Interaktionen stellt der Bereich der *Sozialen Kompetenz* dar. Grundlegend für den Musikunterricht ist die *Psychomotorische Kompetenz*, welche durch die Ent-

wicklung und Förderung der körperlichen Aktivität des Denkens in Musik gekennzeichnet ist (vgl. ebd., S. 228). Das Fokusmodell lässt sich auf nahezu alle Bereiche des Musikunterrichts anwenden. Kompetenz wird dabei nicht auf beobachtbares Verhalten von Schülern reduziert, sondern berücksichtigt, wie der einzelne Schüler seine Kompetenzen im Musikunterricht selbst erlebt. Das Fokusmodell bildet somit eine gute Grundlage für ein Messinstrument, mit dem musikbezogenes Kompetenzerleben von Schülern erhoben werden kann. Das Konstrukt ‚Kompetenzerleben im Musikunterricht‘ definieren wir wie folgt:

Kompetenzerleben im Musikunterricht meint eine Klasse von generalisierten Erwartungen über die eigenen musikbezogenen Kompetenzen, die Schülerinnen und Schüler u. a. aufgrund einer musikalischen Ausbildung, Selbststudium oder durch Erfahrungen im Musikunterricht an allgemeinbildenden Schulen aufgebaut haben. Kompetenzerleben entwickelt sich idealiter zu einem ‚Zuständig-sein-Können‘. Inhaltlich entspricht das Kompetenzerleben anteilig den fachspezifischen Praxen und Themen des Musikunterrichts an allgemeinbildenden Schulen. Das Kompetenzerleben kann differenziert werden nach der Reflexions-, Handlungs-, Sozialen und der Psychomotorischen Kompetenz.

Wie eingangs erwähnt, operationalisieren wir musikbezogenes Kompetenzerleben in Bezug auf Musikpraxen. Die vorgeschlagenen Dimensionen des Kompetenzerlebens (Reflexions-, Handlungs-, Soziale und Psychomotorische Kompetenz) bedürfen also der Rückbindung an musikbezogene Aktivitäten. Gleiches gilt für andere musikbezogene Konstrukte, die unter musikspezifischen Fragestellungen der Selbstkonzept- oder Motivationsforschung entlehnt sind. Parallelen bzw. Überschneidungen des Kompetenzerlebens mit anderen fähigkeitsorientierten Konstrukten lassen sich schon durch den praxialen Bezug kaum vermeiden. Inwieweit nun das eine oder das andere Konstrukt miteinander korreliert oder welches davon eher zur Klärung einer Forschungsfrage beitragen kann, lässt sich zufriedenstellend erst auf empirischem Wege ermitteln.

Behrend (2015, S. 23–24) grenzt musikbezogenes Kompetenzerleben gegen andere musikbezogene Selbstkonstrukte ab. Im Gegensatz zum musikalischen Selbstkonzept (Spychiger, 2013) rekurriert das musikbezogene Kompetenzerleben nicht auf einen spirituellen Gehalt oder emotionale Reaktionen beim Musikhören oder Musizieren, sondern auf die konkreten Fähigkeitseinschätzungen im Zusammenhang mit Musikpraxen.

Eine größere Nähe ist zum Konstrukt der musikalischen Selbstwirksamkeitserwartung gegeben, wie es bspw. von Thomas Busch (2013) erforscht wird. Behrend (2015) arbeitet eine Reihe von Unterschieden zum Kompetenzerleben heraus. Im Gegensatz zum musikbezogenen Kompetenzerleben fokussiert das Konstrukt der musikalischen Selbstwirksamkeit nicht die wahrgenommene Kompetenz, sondern die „wahrgenommene Zuversicht im Hinblick auf die Bewältigung einer Anforderung“ (ebd., S. 26).

Weitere Differenzmerkmale sehen wir in der theoretischen Fundierung, den Operationalisierungen und der Reichweite der Konstrukte. Musikalische Selbst-

wirksamkeit ist in der Selbstkonzeptforschung verortet, wobei die Subskalen faktorenanalytisch für das 7. Schuljahr ermittelt wurden. Musikbezogenes Kompetenzerleben verstehen wir dagegen eher als einen Aspekt der Kompetenzforschung. Die Dimensionierung des Konstrukts erfolgt theoriegeleitet aus den Aussagen zum Subjektorientierten Musikunterricht, wobei die Reichweite der Skala von der Grundschule bis zur Oberstufe (Jahrgangsstufen 3–12) ausgelegt ist.

Mit „Selbstwirksamkeit“ wird in der vorliegenden Studie eine Subskala zur Motivation musikbezogenen Handelns bezeichnet (s. u.). Während wir die Konstrukte (inkl. der Items) zum musikbezogenen Kompetenzerleben und zur Motivation musikbezogenen Handelns unterscheiden, zeigt sich u. E. in der Skala zur musikalischen Selbstwirksamkeit von Busch (2013) vor allem in den Faktoren „Selbststeuerung“ und „Musikbezogenes Selbstmanagement“ eine gewisse Nähe zur Motivationspsychologie. Zusammenfassend ist festzuhalten, dass die Selbstwirksamkeitsskala von Busch (2013) zweifellos einen interessanten Ansatz in der Musikpädagogik verspricht. Die detaillierte Klärung der Zusammenhänge der Konstrukte verweist jedoch auf noch zu leistende empirische Studien.

Carmichael (2014) und Behrend (2015) konnten in ihren Studien nur einen schwachen Einfluss des Kompetenzerlebens von Schülern auf deren Einstellung zum Musikunterricht beobachten. Vermutlich liegt dies auch daran, dass die Wirkzusammenhänge zwischen den einzelnen Dimensionen der Skala „Kompetenzerleben“ und dem Faktor „Einstellung“ nicht eindeutig waren. Vor allem die Subskala *Psychomotorische Kompetenz* stand im Gegensatz zu den anderen Skalen in einem negativen Zusammenhang mit der Einstellung. Bei dieser Dimension bzw. Subskala geht es vor allem um Denken in Musik. Die Autorinnen vermuten insbesondere bei hohen Scores im „Denken in Musik“ einen Zusammenhang mit musikalisch-instrumentalen Vorerfahrungen. Im Gegensatz dazu sind Leistungen beim sprachbasierten Wissen über Musik nicht unbedingt abhängig von instrumentalpraktischen Erfahrungen. Entsprechend wird der genannte Befund als Indiz dafür gewertet, dass besonders die musikalisch erfahreneren Schüler den Musikunterricht sehr kritisch sehen.

Die Kompetenzdefinition von Weinert weist bereits auf einen engen Zusammenhang von Kompetenz und Motivation hin (vgl. Weinert, 2001, S. 27–28). Auch Klieme und Rakoczy zeigen, dass Kompetenzmodelle und Messverfahren Indikatoren für die Entwicklung von Lernmotivation beinhalten müssten, wenn Kompetenzen gefördert werden sollen (vgl. Klieme & Rakoczy, 2008, S. 224). Im Kontext des Musikunterrichts liegen dazu bisher keine Untersuchungen vor. Es wurde jedoch in mehreren Studien empirisch belegt, dass Motivation musikbezogenen Handelns die Einstellung von Schülern zum Musikunterricht zu großen Teilen erklärt (vgl. Harnischmacher & Hörtsch, 2012; Fraisse, 2014; Röhlig, 2014; Fritsche, 2014).

Die vorliegende Skala zur Motivation musikbezogenen Handelns wurde im Rahmen einer Theorie des Lernens und Lehrens von Musik entwickelt (vgl. Harnischmacher, 2008) und basiert mit den Erwartungskonstrukten auf dem kognitiven

Motivationsmodell von Heckhausen (1989). Bei der Motivation musikbezogenen Handelns wirken folgende Dispositionen zusammen:

- a) *Selbstwirksamkeit* wird verstanden als generalisierte Situations-Handlungs-Erwartungen der Schüler über deren Handlungsrepertoire im Musikunterricht („Ich weiß, was ich tun muss, um Aufgaben im Musikunterricht zu bearbeiten.“).
- b) *Kontrollüberzeugung* meint generalisierte Handlungs-Ergebnis-Erwartungen über die Handlungseffizienz der Schüler im Musikunterricht („Herausforderungen im Musikunterricht stellen für mich kein Problem dar.“).
- c) *Externale Handlungshemmung* umfasst Situations-Ergebnis-Erwartungen in generalisierter Form. Negative Handlungsergebnisse werden dabei äußeren Umständen zugeschrieben („Ich konnte im Musikunterricht nicht mitmachen, weil meine Klassenkameraden mich abgelenkt haben!“).
- d) *Zielorientierung* ist gemeint als langfristige Ergebnis-Folge-Erwartungen in generalisierter Form („Ich mache gerne im Musikunterricht mit, um mit anderen Musik zu machen.“).

Selbstwirksamkeit, Kontrollüberzeugung, Externale Handlungshemmung und Zielorientierung beschreiben die personengebundene Seite der Motivation im Prozess des Wünschens und Wählens von Handlungstendenzen (vgl. Harnischmacher, 2008, S. 147). Die Motivation musikbezogenen Handelns ist sowohl theoretisch wie auch in der operationalisierten Form als „Motivation im Musikunterricht Inventar“ (Harnischmacher & Hörtzsch, 2011) deutlich vom Konstrukt des Kompetenzerlebens im Musikunterricht zu unterscheiden. Motivation wird von uns explizit auf die Situation des schulischen Musikunterrichts bezogen, während Kompetenzerleben nur analoge Inhalte thematisiert. Der Musikunterricht taucht in der Kompetenzskala als Begriff gar nicht auf. Die Inhalte der Kompetenzskala können mit Lehrplänen abgeglichen werden (vgl. zur Skalenkonstruktion Behrend, 2015 und Carmichael, 2014). Dagegen steht bei der Motivation der Situationsbezug im Vordergrund. Die grundlegenden Konstrukte sind zwar als generalisierte Erwartungen und Verhaltensdispositionen miteinander verwandt, aber keineswegs identisch. Entsprechend gleicht auch in den Inventaren zur Kompetenz und Motivation kein Item dem anderen.

In der vorliegenden Untersuchung wird nun der Frage nachgegangen, welche Zusammenhänge zwischen musikbezogenem Kompetenzerleben und der Motivation musikalischen Handelns in Bezug auf die Einstellung von Schülern zum Musikunterricht bestehen. Einstellungen können aufgefasst werden als Zu- oder Abneigung in Bezug auf einen Gegenstand (Eagly & Chaiken, 1993). Einstellungen sind nach Haddock und Maio (2007, S. 189) mit Bewertungen von Einstellungsobjekten, wie etwa dem eigenen Selbst, sozialen Gruppen, gesellschaftlichen Fragen usw. verbunden und können dadurch die Motivation zum Handeln bzw. die grundsätzliche Handlungsbereitschaft befördern. Behrend (2015) stellte fest, dass die Befunde zur Schülereinstellung im Musikunterricht keineswegs eindeutig sind. Instru-

mentalisten bewerten Musikunterricht anscheinend positiv, fühlen sich aber auch unterfordert (Heß, 2011). Andererseits scheinen Instrumentalisten eher schlechte Erinnerungen an den Musikunterricht zu haben (Bastian, 1989; Harnischmacher & Hörtzsch, 2012). Einstellungen werden in der Einstellungsforschung mitunter als Teil eines motivationalen Prozesses (Haddock & Maio, 2007) und auch als Resultat von Lernprozessen (Eagly & Chaiken, 1993) beschrieben. In der musikpädagogischen Forschung untersucht man bislang Einstellung zum Musikunterricht nicht als Explanans, sondern zumeist als Explanandum. Für Musikpädagogen scheint es vor allem von Interesse zu sein, wie sich (negative) Einstellungen zum Musikunterricht entwickeln und welche Faktoren dabei eine Rolle spielen können (Bastian, 1989; Heß, 2011; Harnischmacher & Hörtzsch, 2012).

Behrend (2015, S. 33) fasst die wesentlichen Befunde zur Erforschung von Einstellungen zum Musikunterricht zusammen. Demnach weisen Mädchen eine positivere Einstellung zum Musikunterricht auf als Jungen. Unterrichtsinhalte spielen für die Einstellung dagegen eine untergeordnete Rolle (vgl. Heß, 2011). Motivation erklärt in der Studie von Harnischmacher & Hörtzsch (2012) die Einstellung zum Musikunterricht zu 52 %.

Die vorliegende Studie überprüft ein Kausalmodell. Wir interessieren uns also nicht nur für die Zusammenhänge zwischen den Variablen, sondern für mögliche Wirkungsbeziehungen untereinander. In einer Querschnittsuntersuchung lässt sich Kausalität strenggenommen nicht beobachten. Steinhage und Blossfeld (1999) kommen zu dem Schluss, „dass Querschnittsdaten für einen Großteil sozialwissenschaftlicher Fragestellungen nicht gebräuchlich erscheinen“ (ebd., S. 19). Wie die Autoren selber anmerken, ist Kausalität jedoch nicht bereits durch ein experimentelles Vorher-Nachher-Szenario gesichert. Kausalität lässt sich empirisch nie direkt nachweisen, sondern bedarf bei der empirischen Überprüfung einer Reihe von Annahmen. Wenn wir also im Weiteren von einem Kausalmodell sprechen, dann nur in einer spezifischen Sichtweise. Kausalität ist demnach nicht (nur) ein Methodenproblem, sondern eine Frage der zugrunde liegenden Annahmen (Renkl, 1993). Entscheidend für den Schluss von einer statistisch nachgewiesenen Abhängigkeit zwischen Variablen auf eine kausale Ursache sind neben methodischen Erwägungen (z. B. Messwertzuverlässigkeit) allem voran eine sachlogische Fundierung und/oder theoretisch fundierte Überlegungen (Weiber & Mühlhaus, 2014, S. 11).

Erwartet wird, dass Kompetenzerleben als vorauslaufende Bedingung einen positiven Effekt auf die Motivation musikbezogenen Handelns hat und Motivation die Einstellung zum Musikunterricht positiv beeinflusst. Darüber hinaus wird geprüft, ob für das Kompetenzerleben und die Motivation jeweils ein direkter Einfluss auf die Einstellung zum Musikunterricht beobachtet werden kann.

Die Einstellung als zu erklärende Variable (Heß, 2011) und Motivation als deren Explanans wurde in verschiedenen Studien bestätigt (Harnischmacher & Hörtzsch, 2011; Fraisse, 2014; Röhlig, 2014; Fritsche, 2014). In unserem Kausalmodell bzw. der genannten Folge von Wirkzusammenhängen stolpert der Leser vermutlich vor allem über das Kompetenzerleben als eine vorauslaufende Bedingung. Kompetenz

erinnert eigentlich eher an ein „Outcome“, jedoch weniger an eine Ursache. Hier ist jedoch anzumerken, dass wir nicht die Kompetenz im Sinne von Performanz untersuchen (Knigge, 2010). Ob ein Schüler sich als guten Sänger einschätzt oder gut singt, ist nicht unbedingt dasselbe. Kompetenzerleben kann analog zu Fähigkeitskonzepten theoretisch (und auch empirisch belegt) als eine vorauslaufende Bedingung von motivationalen Prozessen verstanden werden (Meyer, 1984; Harnischmacher, 1993; 1997). Sachlogisch muss das Kompetenzerleben im vorliegenden Zusammenhang als vorauslaufende Bedingung angesehen werden, da das Kompetenzerleben in hohem Maße Vorerfahrungen beschreibt. Kompetenzerleben ist also zum Teil eine Prädisposition des Musikunterrichts. Motivation im Musikunterricht bezieht sich dagegen auf die konkrete Situation.

Methode

Zur Erhebung des musikbezogenen Kompetenzerlebens wurde die Skala KEMI (Kompetenzerleben im Musikunterricht Inventar) entworfen. Sie besteht aus vier Teilskalen, die an den vier Bereichen des Fokusmodells orientiert sind. Zur Erstellung des Itempools wurden verschiedene Lehrpläne im Hinblick auf die vier Kompetenzbereiche des Fokusmodells in Expertenrunden in der Forschungsstelle empirische Musikpädagogik analysiert und aus den dort aufgeführten Inhalten für die Teilkompetenzen Reflexionskompetenz (RK), Handlungskompetenz (HK), Soziale Kompetenz (SK) und Psychomotorische Kompetenz (PK) jeweils sechzehn Items formuliert. Durch die Lehrplananalyse wurde gewährleistet, dass die Items die vielfältigen Inhalte des Musikunterrichts weitestgehend widerspiegeln. Für die Beantwortung wurde eine Ratingskala mit fünf Stufen gewählt. Die Skalenbeschriftungen „immer“, „häufig“, „manchmal“, „selten“ und „nie“ beschreiben Häufigkeiten, da Kompetenz als erfolgreiches Handeln in verschiedenen Situationen erlebt wird (vgl. Harnischmacher, 2008, S. 226).

In einer Voruntersuchung zur Skalenentwicklung mit Berliner Schülern der Jahrgangsstufen vier bis zwölf ($N = 143$) wurde die KEMI-Skala auf ihre Reliabilität überprüft. Die Ergebnisse zeigten eine hohe bis sehr hohe Reliabilität der Skalen:

Tabelle 1: Reliabilitätswerte Voruntersuchung (KEMI)

Skala	Items	Cronbachs Alpha
Handlungskompetenz	16	.92
Reflexionskompetenz	16	.84
Soziale Kompetenz	16	.91
Psychomotorische Kompetenz	16	.91
Gesamtskala KEMI	64	.96

Auf Basis dieser Ergebnisse konnte die Skala auf vierzehn Items pro Kompetenzbereich nach Maßgabe der Itemtrennschärfe gekürzt werden. Die vorliegende Skala stellt eine kürzere Form dar. Mit einer weiteren Kürzung der Skala würde sich deren Reliabilität nur verschlechtern. Da wir bislang kaum Erfahrungswerte mit der Skala haben, wollten wir deren potentielle Reichweite in dieser Studie nicht durch eine übermäßige Itemreduktion schmälern. Nach Maßgabe bestmöglicher Reliabilität erschien uns eine symmetrische Lösung mit jeweils 14 Items pro Dimension am sinnvollsten (vgl. Carmichael & Harnischmacher, 2014).

Die Stichprobe der Voruntersuchung war relativ breit aufgestellt. Damit sollte die Reichweite der Skala für Folgeuntersuchungen erhöht werden. Die Studie von Ariane Behrend (2015) bestätigt unsere Vermutung, dass beim Kompetenzerleben im Musikunterricht mit schulspezifischen Zusammenhängen zu rechnen ist. In den Sekundarstufen scheint der Effekt der Reflexionskompetenz auf die Einstellung höher ausgeprägt zu sein als in der Grundschule (ebd., S. 60). Wir haben uns daher entschlossen, die Hauptuntersuchung zunächst nur im Bereich der Sekundarstufen durchzuführen.

An der Hauptuntersuchung in Form einer Fragebogenstudie nahmen Schüler der Klassenstufen sieben bis elf verschiedener Berliner Gymnasien teil ($N = 563$). Während das musikbezogene Kompetenzerleben mit der KEMI-Skala erhoben wurde, wurden für die Motivation musikbezogenen Handelns die Items der Skala MMI (Motivation im Musikunterricht Inventar) übernommen (Harnischmacher & Hörtzsch, 2011). Darüber hinaus beinhaltet der Fragebogen die demografischen Daten und sechs Items zur Erhebung der Einstellung zum Musikunterricht (Anhang 1). Eine valide Skala zur Erfassung von Einstellungen zum Musikunterricht liegt u. W. noch nicht vor. Bislang haben wir mit einer faktoriellen Lösung mit einer Reihe von Items gute Erfahrungen gemacht. Die von uns verwendeten Items stammen aus den Studien von Harnischmacher und Hörtzsch (2012) und Röhlig (2014) und werden in der vorliegende Studie zur Bildung eines Faktors „Einstellung“ verwendet.

Ergebnisse

Da zu der vorliegenden Skala bislang nur erste Studien vorliegen, haben wir auch die Reliabilität mit der Stichprobe an Gymnasien ermittelt. In der Hauptuntersuchung konnten erneut sehr gute Reliabilitätswerte für die KEMI-Skala erzielt werden ($DEV = .60$):

Tabelle 2: Reliabilitätswerte Hauptuntersuchung (KEMI)

Skala	Items	Cronbachs Alpha
Handlungskompetenz (HK)	14	.89
Reflexionskompetenz (RK)	14	.90
Soziale Kompetenz (SK)	14	.93
Psychomotorische Kompetenz (PK)	14	.92
Gesamtskala KEMI	56	.97

Auch die Reliabilität der Skala MMI zur Erhebung der Motivation musikbezogenen Handelns konnten wir in der vorliegenden Studie wiederum bestätigen (DEV = .52):

Tabelle 3: Reliabilitätswerte Hauptuntersuchung (MMI)

Skala	Items	Cronbachs Alpha
Selbstwirksamkeit (SW)	8	.94
Kontrollüberzeugung (KÜ)	8	.93
Externale Handlungshemmung (EX)	8	.87
Zielorientierung (ZO)	8	.88
Gesamtskala KEMI	32	.94

In einem ersten Schritt überprüfen wir analog zu den Studien von Carmichael (2014) und Behrend (2015) den direkten Wirkzusammenhang des Kompetenzerlebens auf die Einstellung zum Musikunterricht. Eine Skalenkonstruktion zur „Einstellung zum Musikunterricht“ mit den Items 1–5 blieb unbefriedigend (Cronbachs Alpha = .75) und reichte nicht aus für unser geplantes Kausalmodell. Im Anschluss an eine Hauptkomponentenanalyse konnten in einer Konfirmatorischen Faktorenanalyse vier Variablen als erfolgversprechende Kandidaten für einen Faktor „Einstellung zum Musikunterricht“ ermittelt werden (vgl. dazu im Anhang Faktorenanalysen und Teil C die Variablen 1, 4, 5 und 6).

Das Modell bestätigt den in der Theorie geforderten Zusammenhang zwischen den einzelnen Dimensionen (Harnischmacher, 2008). Die Pfadkoeffizienten überschreiten jedoch nicht den kritischen Wert von .85. Die Dimensionen sind also nicht redundant. Behrend (2015, S. 48–49) hat bereits auf die gute konvergente, diskriminante und nomologische Validität der Dimensionen (Subskalen) hingewiesen. Einstellung wird im vorliegenden Modell zu 28 % durch das Kompetenzerleben im Musikunterricht mit noch akzeptablem Model Fit (CFI .95, SRMR .04) erklärt. Es wird allerdings auch deutlich, dass der Einfluss nicht eindeutig ist. Psychomotorische und Soziale Kompetenz haben einen negativen Wirkungszusammenhang mit der Einstellung. Ersteres wurde auch in den Studien von Carmichael (2014) und Behrend (2015) beobachtet.

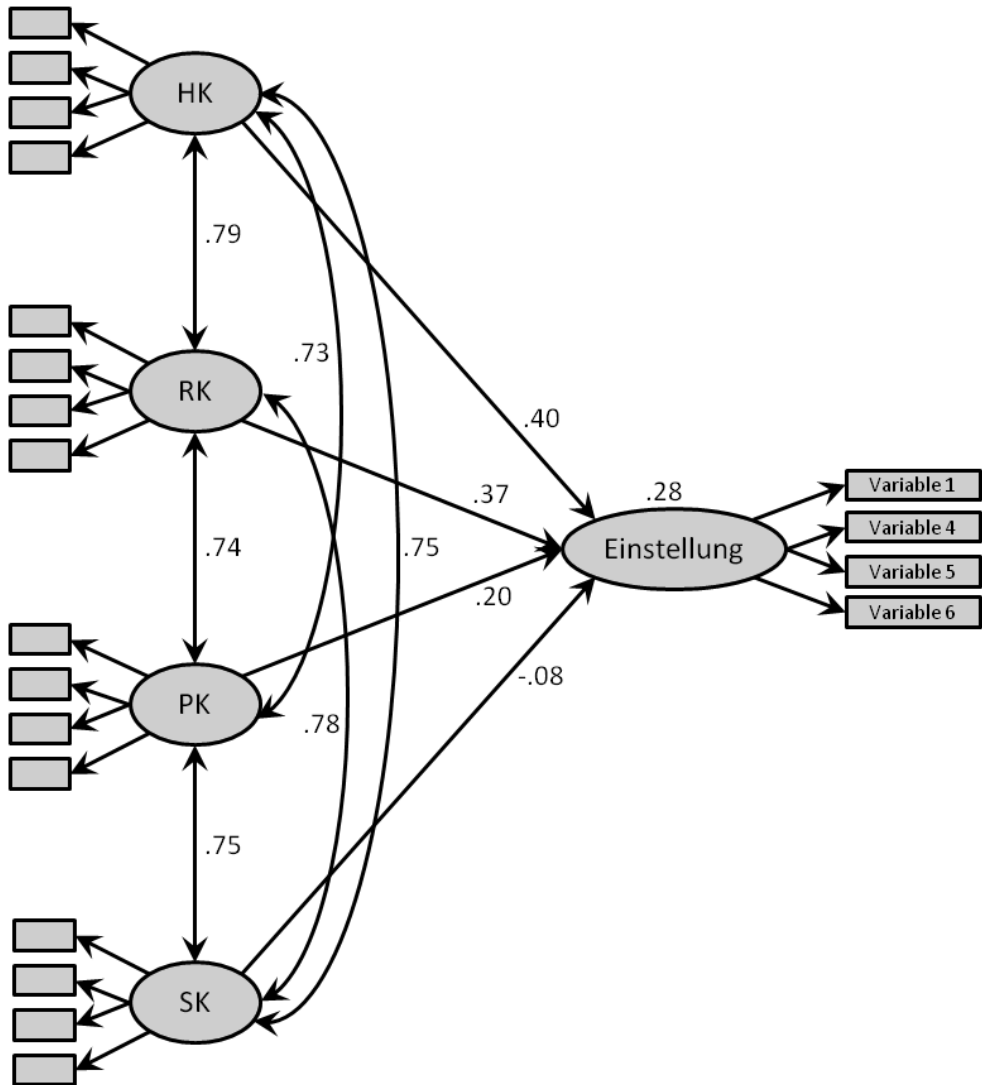


Abbildung 1: Vorhersage über den Zusammenhang der Subskalen von Kompetenzerleben auf die Einstellung zum Musikunterricht

In der nachfolgenden Analyse zu einem Kausalmodell vergleichen wir direkte und indirekte Effekte von Kompetenzerleben und Motivation auf den Faktor Einstellung ($DEV = .60$). Die Hypothesen wurden in einem linearen Strukturgleichungsmodell überprüft, dessen Validität mit guten Model Fit Indices bestätigt wurde (CFI .923, SRMR .08, RMSEA .066).

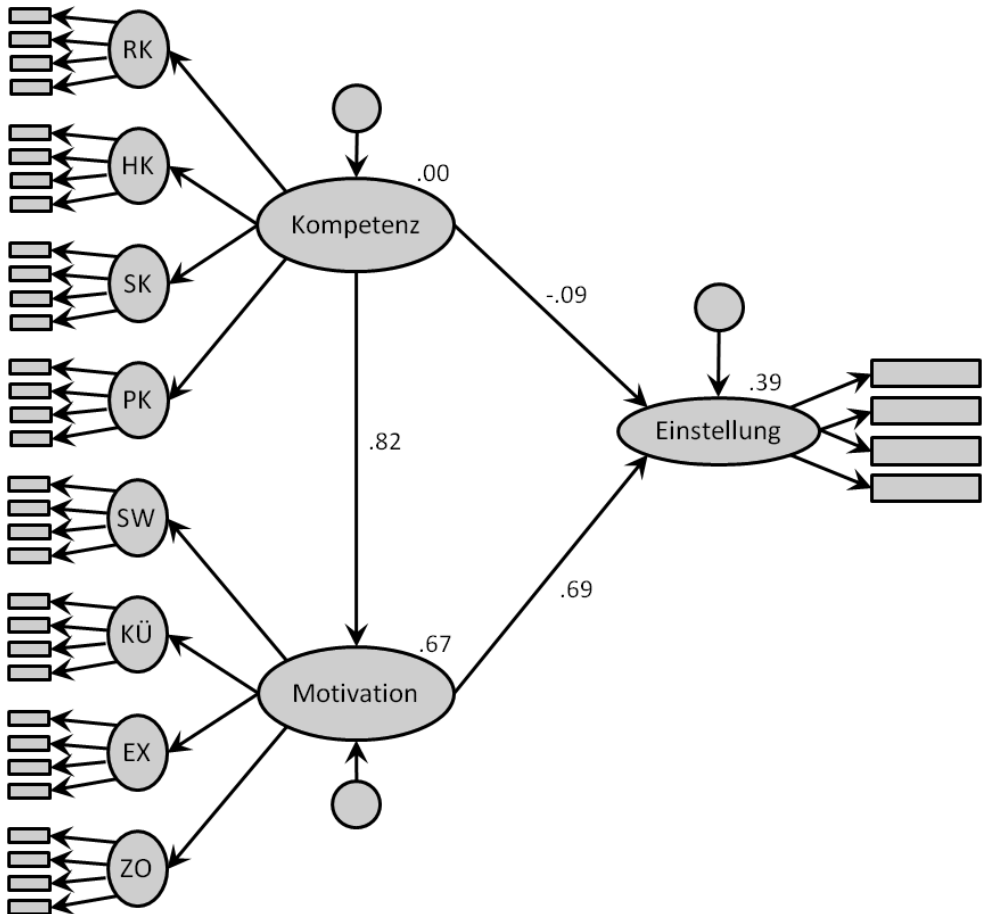


Abbildung 2: Vorhersage über den Zusammenhang von Kompetenzerleben und Motivation auf die Einstellung zum Musikunterricht

Aus dem Strukturgleichungsmodell wird ersichtlich, dass das Kompetenzerleben (hier vereinfacht als Faktor „Kompetenz“ dargestellt) die Einstellung auf direktem Weg nicht nennenswert beeinflusst. Kompetenzerleben hat allerdings einen großen Effekt auf die Motivation, wobei 67 % der Varianz erklärt werden. Außerdem ist ein deutlicher Einfluss von Motivation auf die Einstellung festzustellen. Die Einstellung der Schüler zum Musikunterricht wird in diesem Modell zu rund 40 % erklärt. Betrachtet man darüber hinaus auch indirekte Effekte, zeigt sich, dass Kompetenzerleben zwar keinen direkten, aber einen deutlichen indirekten Effekt über Motivation auf die Einstellung hat.

Das vorliegende Strukturmodell bestätigt die Annahme, dass das musikbezogene Kompetenzerleben als vorauslaufende Bedingung die Motivation positiv beeinflusst. Motivation hat wiederum einen positiven Effekt auf die Einstellung zum

Musikunterricht. Der Einfluss von Kompetenzerleben auf die Einstellung konnte als indirekter Effekt bestätigt werden.

Diskussion

Die in der vorliegenden Studie erhobenen Daten zeigen einen indirekten Effekt von Kompetenzerleben über Motivation auf die Einstellung von Schülern zum Musikunterricht. Wir interpretieren diesen Effekt dahingehend, dass Schüler mit hohem Kompetenzerleben ihrem Musikunterricht gegenüber nicht automatisch positiv eingestellt sind, sondern Motivation benötigen, um eine positive Einstellung zum Musikunterricht zu entwickeln. Nach unserer Erfahrung aus dem Schulalltag werden mit zunehmendem Alter die musikbezogenen Kompetenzen (im Sinne der Performanz) innerhalb einer Klasse immer heterogener. Vielleicht lässt sich besagter Effekt auf diese Heterogenität zurückführen. Während manche Schüler von Kindheit an privat musikalisch gefördert werden, beschränken sich die musikalischen Erfahrungen anderer lediglich auf den Musikunterricht. Für Musiklehrer ist es dabei oft nicht leicht, allen Schülern gerecht zu werden. Die Ergebnisse dieser Studie verweisen auf die besondere Bedeutung der Beobachtungskompetenz von Lehrerinnen und Lehrern. Es ist wichtig, Schüler mit einem hohen musikbezogenen Kompetenzerleben im Musikunterricht nicht aus den Augen zu verlieren. Gerade kompetente Schüler können den Unterricht bereichern und stützen. Dies gilt umso mehr, wenn wir auch und gerade diese Schüler motivieren. Es ist anzunehmen, dass diese, dem Unterricht gegenüber positiv eingestellt, im besten Fall ihre Kompetenzen weiter ausbauen und zur Unterstützung anderer beitragen können.

Methodenkritisch müssen wir anmerken, dass sich unsere Studie mit Kausalannahmen in einem Querschnittsdesign auf dem schwankenden Boden einer Vielzahl von ähnlichen Studien der Sozialwissenschaften befindet, die mit latenten Variablen auf empirischem Wege versuchen, bestimmte Theorien zu prüfen. In Korrelationsstudien lässt sich Kausalität bestenfalls als „Nicht-Kausalität“ aufgrund fehlender Korrelationen beobachten. Mit solchen Einschränkungen versehen, bieten Strukturgleichungsmodelle durchaus eine sinnvolle Möglichkeit zur Erkenntnisgewinnung. Allerdings werfen solche Modelle nicht selten mehr Fragen auf, als dass sie Antworten liefern. Darin liegt vielleicht der eigentliche wissenschaftliche Nutzen. Entsprechend wäre in Folgestudien zu prüfen, inwieweit das Konstrukt „Kompetenzerleben im Musikunterricht“ durch beispielsweise die Schulform oder Alterseffekte beeinflusst wird. Auch die Berücksichtigung der Variable Instrumentalspiel wäre in diesem Zusammenhang von großem Interesse, da musikbezogene Kompetenzen nicht nur in der Schule, sondern in vielen Fällen auch in privatem Instrumentalunterricht erworben werden. Diese Variable wurde zwar im Fragebogen erfasst, jedoch nicht ausgewertet. Im Verlauf der Untersuchung sind wir zu der Auffassung gelangt, dass die Frage der praktischen Erfahrungen im Instrumentalspiel besser mit einem größeren Variablenbündel (Stichwort: Üben) erfasst

werden sollte. Zusammenhänge mit dem soziokulturellen Hintergrund oder dem musikalischen Umfeld in Bezug auf Familie und Peergroups wären ebenso denkbar. Darüber hinaus wäre eine Kurzform der Skalen über IRT-Modellierungen zu prüfen.

Grundsätzlicher scheint es uns jedoch geboten, die Frage nach der Einstellung zum Musikunterricht sowohl in theoretischer und auch methodischer Hinsicht weiterzuentwickeln. Theoretisch wäre auch unter normativen Aspekten zu klären, was mit der Erklärung von Schülereinstellungen für den Unterricht gewonnen ist. Methodisch könnten spätestens an dieser Stelle qualitative Studien eine sinnvolle Vertiefung der empirischen Fragestellung ermöglichen. Einen möglichen Anhaltspunkt könnte hierbei die qualitative Studie von Gass (2015) darstellen, in der die Alltagsrelevanz und Zukunftsbedeutung schulischen Musikunterrichts untersucht wird.

Mit der KEMI-Skala wurde erstmals ein theoretisch fundiertes und empirisch überprüftes Instrument zur Erhebung des musikbezogenen Kompetenzerlebens entwickelt. Dieses könnte die Grundlage für die Entwicklung einer praxistauglichen Diagnostik bilden, in der Musiklehrer Auskunft über das subjektive Kompetenzerleben der Schüler erhalten (vgl. Dehler, 2008). In Folgestudien ist zu klären, inwieweit das Kompetenzerleben durch weitere Variablen beeinflusst wird. Klärungsbedarf besteht auch zu potentiellen Zusammenhängen zwischen Kompetenz als Selbst- und Fremdzuschreibung. Hier wäre zu fragen, ob sich Kompetenzerleben auch in Ergebnissen von performativen Kompetenztests widerspiegelt. So könnte neben bisherigen Lernstandserhebungen auch die Schülerperspektive der musikbezogenen Kompetenzen berücksichtigt und eine sinnvolle Ergänzung geschaffen werden.

Literatur

- Austin, J. R. (1988). The effects of musical contest format on self – concept, motivation, achievement and attitude of elementary band students. *Journal of Research in Music Education*, 36, 95–107.
- Bastian, H.-G. (1989). *Leben für Musik: Eine Biographie-Studie über musikalische (Hoch-) Begabung*. Mainz: Schott.
- Behrend, A. (2015). *Zum Kompetenzerleben von Schülern im Musikunterricht: Eine empirische Studie mit Schülern der Jahrgangsstufen 3–6*. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_Behrend-fem.pdf [16.02.2015].
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2007). *Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards: Expertise*. Bonn, Berlin.
- Busch, T. (2013). „Was glaubst du, kannst du in Musik?“ *Musikalische Selbstwirksamkeitserwartungen und ihre Entwicklung zu Beginn der Sekundarstufe I*. Münster: LIT.
- Carmichael, M. (2014). *Zum Kompetenzerleben von Schülern im Musikunterricht: Eine empirische Studie mit Schülern der Jahrgangsstufen 7–12*. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_Carmichael-fem.pdf [08.11.2014].

- Carmichael, M. & Harnischmacher, C. (2014). *Kompetenzerleben im Musikunterricht Inventar*. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/KEMI-Kompetenzerleben_im_Musikunterricht_Inventar.pdf [30.10.2014].
- Dehler, T. (2008). *Offener Musikunterricht in der Sekundarstufe. Entwurf eines didaktischen Modells*. Unveröff. Staatsexamensarbeit, Köln 15. 10. 2008.
- Eagly, A. H. & Chaicken, S. (1993). *The Psychology of Attitudes*. Fort Worth: HBJ.
- Fraisse, N. (2014). *Motivation im Musikunterricht aus interkultureller Perspektive: Eine empirische Replikationsstudie an kanadischen Schulen*. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_Fraisse.pdf [30.10.2014].
- Fritsche, N. (2014). *Macht Musik schlau?: Ein Vergleich mathematischer Leistungen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Musikbetonung*. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_Fritsche.pdf [30.10.2014].
- Gass, F. (2015): „Das braucht kein Mensch!“. *Eine empirische Untersuchung zur Alltagsrelevanz und Zukunftsbedeutung von schulischem Musikunterricht*. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_Gass.pdf [18.03.2015].
- Geuen, H. (2008). „Das kann ich schon!“ – Leistungsbewusstsein als Element individueller Lernweggestaltung im Musikunterricht. In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008* (S. 55–69). München: Allitera.
- Haddock, G. & Maio, G. R. (2007). Einstellungen: Inhalt, Struktur und Funktion. In K. Jonas, W. Stroebe & M. Hewstone (Hrsg.), *Sozialpsychologie. Eine Einführung*. 5. Aufl. (S. 187–214). Heidelberg: Springer.
- Harnischmacher, C. (1993). *Instrumentales Üben und Aspekte der Persönlichkeit*. Frankfurt: Lang.
- Harnischmacher, C. (1997). The effects of individual differences in motivation, volition, and maturational processes on practice behavior of young instrumentalists. In H. Jorgensen & A. C. Lehmann (Hrsg.), *Does practice make perfect? Current theory and research on instrumental music practice* (S. 53–70). Norges musikkogskole: NMH-publikasjoner.
- Harnischmacher, C. (2008). *Subjektorientierte Musikerziehung: Eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik*. Augsburg: Wißner.
- Harnischmacher, C. (2015). *Subjektorientierter Musikunterricht – Ein Weg des Lernens und Lehrens von Musik*. Verfügbar unter: <http://subjektorientiertermusikunterricht.comhttp://www.subjektorientiertermusikunterricht.com> [16.02.2015].
- Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U. (2011). *Motivation im Musikunterricht Inventar*. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/MMI_deutsch_Harnischmacher_Hoertzsch_2011_Testbogen.pdf [30.10.2014].
- Harnischmacher, C. & Hörtzsch, U. (2012). Motivation und Musikunterricht: Eine empirische Studie zum Vorhersagewert des Motivationsmodells Musikalisches Handelns auf die Einstellung zum Musikunterricht aus Schülersicht. In J. Knigge & A. Niessen (Hrsg.), *Musikpädagogisches Handeln. Begriffe, Erscheinungsformen, politische Dimensionen* (S. 56–69). Essen: Die blaue Eule.
- Hasselhorn, J. & Lehmann, A. (2014). Entwicklung eines empirisch überprüfbaren Modells musikpraktischer Kompetenz (KOPRA-M). In B. Clausen (Hrsg.), *Teilhabe und Gerechtigkeit* (S. 77–94). Münster: Waxmann.
- Heckhausen, K.-H. (1989). *Motivation und Handeln*. 2. Aufl. Heidelberg: Springer.
- Heß, F. (2011). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht. *Beiträge empirische Musikpädagogik*, (1), 1–26.

- Jordan, A.-K. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik: Teilkompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Münster: Waxmann.
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 500–521.
- Kaiser, H.-J. (2001). Kompetent, aber wann?: Über die Bestimmung von „musikalischer Kompetenz“ in Prozessen ihres Erwerbs. *Musik & Bildung*, (3), 5–10.
- Klieme, E. & Rakoczy, K. (2008). Empirische Unterrichtsforschung und Fachdidaktik: Outcome-orientierte Messung und Prozessqualität des Unterrichts. *Zeitschrift für Pädagogik*, 54(2), 222–237.
- Knigge, J. (2010). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Münster: Lit.
- Krampen, G. (1987). *Handlungstheoretische Persönlichkeitspsychologie*. Göttingen: Hogrefe.
- Meyer, W. U. (1984). *Das Konzept von der eigenen Begabung*. Stuttgart: Huber.
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 6(2), 3–33.
- Pfeiffer, W. (2007). Das musikalische Selbstkonzept. Effekte und Wirkungen. *Diskussion Musikpädagogik*, 33, 40–44.
- Renkl, A. (1993). Korrelation und Kausalität. Ein ausreichend durchdachtes Problem in der pädagogisch psychologischen Forschung? In C. Tarnai (Hrsg.), *Beiträge zur empirischen pädagogischen Forschung* (S. 115–123). Münster: Waxmann.
- Röhlig, D. (2014). *Motivation und Einstellung zum Musikunterricht unter Genderspezifischen Aspekten: Empirische Studie an Grundschulen*. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/Masterarbeit_R%F6hlig.pdf [30.10.2014].
- Rolle, C. (2008). Musikalische Bildung durch Kompetenzerwerb?: Überlegungen im Anschluss an den Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 6(2), 42–59. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sondero8-rolle.pdf> [30.01.2014].
- Rolle, C. (2013). Argumentation Skills in the Music Classroom: A Quest for Theory. In I. Malmberg & A. de Vugt (Hrsg.), *European Perspectives in Music Education II. Artistry* (S. 51–64). Wien: Helbling.
- Scharf, H. (2003). Der Kompetenzbegriff in musikpädagogischen Kontexten: Teil 1. *Diskussion Musikpädagogik*, 5(19), 43–48.
- Spychiger, M. (2013). Das musikalische Selbstkonzept. Wer ich bin und was ich kann in der Musik. *Üben und Musizieren*, 6, 18–21.
- Steinhage, N. & Blossfeld, H.-P. (1999). Zur Problematik von Querschnittsdaten: methodisch-statistische Beschränkungen von Querschnittsstudien bei der empirischen Überprüfung von Theorien. (Arbeitspapier/Sfb 186 62). In Universität Bremen (Hrsg.), *SFB 186 Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf*. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0168-ss0ar-57590> [06.02.2015].
- Stöger, C. (2008). „Wag the dog“ – das Lernen im Dienste der Leistungsbewertung? In H.-U. Schäfer-Lembeck (Hrsg.), *Leistung im Musikunterricht. Beiträge der Münchner Tagung 2008* (S. 55–69). München: Allitera.
- Svengalis, J. (1978). Music attitude and the preadolescent male. Unpublished Doctoral Dissertation, University Iowa. *Dissertation abstracts International*, 39, 4800A, (University Microfilms No. 79–02953).

- Vogt, J. (2008). Musikbezogene Bildungskompetenz – ein hölzernes Eisen? Anmerkungen zu den „Theoretischen Überlegungen zu einem Kompetenzmodell für das Fach Musik“. *Zeitschrift für kritische Musikpädagogik*, 6(2), 34–41. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-vogt.pdf> [30.01.2014].
- Weiber, R. & Mülhau, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS*. 2., erweiterte und korrigierte Auflage. Berlin: Springer.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in der Schule: Eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.), *Leistungsmessungen in Schulen* (S. 17–31). Weinheim: Beltz.

Anhang

1. Explorative Faktorenanalyse zu sechs Fragebogenitems Teil C, Einstellung zum Musikunterricht (Wichtigkeit 1–5, unter Item 6 Antwortmöglichkeit: Musik)

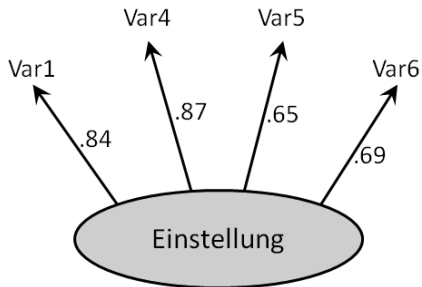
KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin.		,860
Bartlett-Test auf	Ungefähres Chi-Quadrat	1409,774
Sphärizität	Df	15
	Signifikanz nach Bartlett	,000

Komponentenmatrix

	Komponente
	1
Variable 1	,884
Variable 2	,597
Variable 3	,618
Variable 4	,882
Variable 5	,752
Variable 6	,713

2. Konfirmatorische Faktorenanalyse mit vier Fragebogenitems Teil C, Einstellung zum Musikunterricht (Wichtigkeit 1, 4, 5 und unter Item 6 Antwortmöglichkeit: Musik (CFI.96, SRMR. 05))



3. Verwendeter Fragebogen

Teil A: Demografische Daten

Teil B: Musikbezogenes Kompetenzerleben (KEMI)

Teil C: Einstellung zum Musikunterricht

Teil D: Motivation im Musikunterricht (MMI)

Fragebogen

Besuchst du eine musikbetonte Schule?

ja ☐
nein ☐

Wenn ja: Nimmst du an Aktivitäten der Musikbetonung teil (z. B. Musik-AG, Chor, Instrumentalunterricht etc.)?

ja ☐
nein ☐

Teil A – Demografische Daten

Bitte beantworte die folgenden Fragen zu deiner Person! Deine Angaben werden anonym behandelt und nicht an andere weitergereicht.

1. Wie alt bist du?

Ich bin ____ Jahre alt.

2. Bist du weiblich oder männlich?

weiblich ☐
 männlich ☐

3a. Spielst du ein Musikinstrument?

ja ☐
 nein ☐

Wenn nein, weiter bei Teil B auf der nächsten Seite.

3b. Wenn ja, welche(s) Musikinstrument(e)?

Instrument(e): _____

3c. Wo und wie lange bekommst du Unterricht auf diesem/diesen Musikinstrument(en)?

privat/Musikschule ☐
 in der Schule ☐

seit ____ Jahren

Teil B – Musikbezogenes Kompetenzerleben (KEMI)

[Das Inventar ist online verfügbar: http://www.fem-berlin.de/files/KEMI-Kompetenzerleben_im_Musikunterricht_Inventar.pdf]

Teil C – Einstellung zum Musikunterricht

Bewerte bitte folgende Aussagen auf einer Skala von 1 bis 5! Kreuze pro Aussage nur ein Kästchen an!

1. Mir persönlich ist das Schulfach Musik wichtig.

stimmt	1	2	3	4	5	stimmt nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

2. Meiner Meinung nach ist meinen Eltern das Schulfach Musik wichtig.

stimmt	1	2	3	4	5	stimmt nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

3. Meiner Meinung nach ist meinen Freundinnen und Freunden das Schulfach Musik wichtig.

stimmt	1	2	3	4	5	stimmt nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

4. Meiner Meinung nach ist Musik ein wichtiges Schulfach.

stimmt	1	2	3	4	5	stimmt nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

5. Musikunterricht sollte es weiterhin als Fach an Schulen geben.

stimmt	1	2	3	4	5	stimmt nicht
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

6. Wie wichtig sind dir persönlich die folgenden Schulfächer? Schreibe in die Kästchen die Ziffern 1 bis 6 (1 ist am wichtigsten, 6 am unwichtigsten)!

<input type="checkbox"/> Mathe	<input type="checkbox"/> Deutsch	<input type="checkbox"/> Musik
<input type="checkbox"/> Englisch	<input type="checkbox"/> Sachkunde/Nawi/Biologie	<input type="checkbox"/> Sport

Teil D – Motivation im Musikunterricht (MMI)

[Das Inventar ist online verfügbar: http://www.fem-berlin.de/files/MMI_deutsch_Harnischmacher_Hoertzsch_2011_Testbogen.pdf]

Melina Carmichael
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
D-10789 Berlin
melina.carmichael@gmail.com

Christian Harnischmacher
Universität der Künste Berlin
Institut für Musikpädagogik
Forschungsstelle empirische Musikpädagogik
Lietzenburger Straße 45
D-10789 Berlin
harnischmacher@udk-berlin.de

Daniel Fiedler & Daniel Müllensiefen

Validierung des Gold-MSI-Fragebogens zur Messung Musikalischer Erfahrungheit von Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen

*Validation of the Gold-MSI questionnaire to measure musical
sophistication of German students at secondary education schools*

This study introduces an adapted German version of the Gold-MSI inventory to measure the musical sophistication of students at secondary education schools. Musical sophistication is a psychometric construct that refers to musical skills, expertise, achievements and related behaviors across a range of facets that are measured on different subscales. Reliability (Cronbach's Alpha) and confirmatory factor analyses indicate acceptable to good subscale reliabilities and model fit indices with the data from this student sample. In addition, a structural equation model outlines the relationships between the facets of musical sophistication and demographic as well as socioeconomic background variables. In summary, the results demonstrate that the German version of the Gold-MSI questionnaire can be used with students at secondary education schools.

Einleitung

Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen, aber auch von musikalischen Verhaltensweisen kann bei Schülerinnen und Schülern innerhalb deren Biografie sehr unterschiedlich verlaufen, wobei nach Gembris (2013) „die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten in die Gesamtentwicklung des Menschen eingebunden ist und auch innerhalb der Kultur und des Bildungswesens eine wichtige Rolle spielt“ (S. 47). Obgleich die Gründe und Mechanismen, die zu diesen Unterschieden führen, oft Gegenstand musikpsychologischer und teilweise auch musikpädagogischer Forschung sind (Gembris, 2013, S. 47–61; Kraemer, 2007, S. 312–314) und „sich musikalische Entwicklungsprozesse oftmals an musikalischen Leistungen (z. B. instrumentaler oder vokaler Art, bei Musikalitätstests) besonders gut beobachten lassen“ (Gembris, 2013, S. 49), wurden musikalische Kompetenzen und Fähigkeiten von Schülerinnen und Schülern in der Vergangenheit entweder anhand von (schulischen) Leistungen im Fach Musik erfasst (Colwell, 1969, 1970,

1979; Gordon, 1971; Bähr, 2001; zu amerikanischen Musik-Schulleistungsstudien siehe Persky, Sandene & Askew, 2001; Allen, Jenkins & Schoeps, 2004; Fisher, 2008) oder eine Erhebung erfolgte durch spezielle Begabungs- oder Musikalitätstests¹ (Seashore, 1919; Bentley, 1968; Gordon, 1989). Dabei wurden auch kognitive sowie konative (sekundäre) Transfereffekte (Vitouch, Bischof & Wieser, 2009, S. 137–147) von Musiktraining auf „nichtmusikalische intellektuelle Leistungen“ (Jäncke, 2008, S. 74) (z. B. auf die Intelligenz, das Sozialverhalten oder die Schulleistungen in anderen Fächern) in deutschsprachigen Längsschnittstudien untersucht (Weber, Spychiger & Patry, 1993; Bastian, 2000)². Häufig wird, wie in musikpsychologischen aber auch musikpädagogischen Forschungen üblich, die Dauer des Instrumentalunterrichts oder der außerschulischen Musikerziehung als Index herangezogen, um musikbezogene Fähigkeiten und das musikalische Verständnis zu erfassen oder zu erklären. Es mangelte bislang vor allem in der musikpädagogischen sowie auch in der musikpsychologischen Forschung jedoch an einem standardisierten Messinstrument, das die Erfassung musikalischer Fähigkeiten, Expertise, Leistungen und die zugehörigen Verhaltensmuster (Müllensiefen, Gingras, Musil & Stewart, 2014, S. 2–3; Schaal, Bauer & Müllensiefen, 2014, S. 2) auch außerhalb des schulischen Musikunterrichts und der instrumentalischen Ausbildung zu erfassen vermag. Denn musikalische Entwicklungsprozesse können sich nach Gembris (2013) auch in Bereichen abspielen, „die sich der Erfassung durch Tests oder direkte Beobachtungen entziehen und auch nicht als Leistungsveränderungen beschreibbar sind, etwa Entwicklungsprozesse im Bereich des emotionalen Erlebens oder der musikalischen Erfahrung“ (S. 49).

Um diesem Mangel an standardisierten Messinstrumenten in der musikpsychologischen sowie musikpädagogischen Forschung entgegenzuwirken, kann das neu entwickelte *Goldsmiths Musical Sophistication Index* (Gold-MSI) Fragebogeninventar von Müllensiefen, Gingras, Musil und Stewart (2014) vorgestellt und für die Verwendung im Kontext musikpädagogischer Forschung empfohlen werden. Es ist dabei in der Lage in Teilen „selbsteingeschätzte musikalische Fähigkeiten und musikalische Expertise“ (Schaal et al., 2014, S. 1) zu erfassen und darüber hinaus musikalische Entwicklungsprozesse – je nach Studiendesign – abzubilden. Dabei beschränkt sich der Gold-MSI nicht nur auf die außerschulische Musikausbildung oder den Instrumentalunterricht, sondern bezieht unterschiedliche Formen von

1 „Begabungs- oder Musikalitätstests wollen das von Lernerfahrungen unabhängige, angeborene Potential an musikalischen Fähigkeiten (aptitude) messen. Musikalische Leistungstests beziehen sich auf die Prüfung von musikalischen Fertigkeiten, die durch Unterricht erlernt wurden (achievement)“ (Gembris, 2013, S. 106–107). Darüber hinaus gibt es ferner noch Tests, „die vokale und instrumentale Leistungen (performance) erfassen. Schließlich sind Testverfahren zu nennen, die musikalische Einstellungen, Urteile und Vorlieben (attitude, preference) prüfen“ (Gembris, 2013, S. 107). Überblicksdarstellungen zu Musiktests finden sich u. a. auch bei Boyle & Radocy (1987) und Kormann (2005).

2 Internationale Längsschnittstudien, die sich mit ähnlichen Themeninhalten beschäftigen, sind von Ho, Cheung & Chan (2003) und Schellenberg (2004) verfügbar.

musikalischer Expertise und Umgangsweisen mit Musik sowie musikalische Gebrauchspraxen (Kaiser, 2002) konzeptionell mit ein. Der dabei verwendete und neu eingeführte Terminus *Musikalische Erfahrungheit* ist, in Anlehnung an die Konzepte von Hallam (Hallam & Prince, 2003; Hallam, 2010) und Ollen (2006), als ein psychometrisches Konstrukt definiert, das musikalische Fähigkeiten, Expertise, Leistungen und zugehörige Verhaltensmuster über eine Spannbreite von unterschiedlichen Facetten auf verschiedenen Dimensionen bzw. Teilskalen³ messbar macht (Müllensiefen et al., 2014, S. 2–3; Schaal et al., 2014, S. 2). Darüber hinaus ist *Musikalische Erfahrungheit* „generell gekennzeichnet durch a) eine häufige Ausübung musikalischer Fähigkeiten, b) Leichtigkeit und Präzision von musikalischen Verhaltensweisen und c) ein groß und stark variiertes Repertoire von musikalischen Verhaltensweisen“ (Schaal et al., 2014, S. 4). Dies bedeutet nach Müllensiefen et al. (2014), dass „highly musically sophisticated individuals are able to respond to a greater range of musical situations, are more flexible in their responses, and possess more effective means of achieving their goals when engaging with music“ (S. 2). Dabei grenzt sich die Konzeptualisierung bewusst von dem sowohl im alltäglichen Gebrauch als auch in der wissenschaftlichen Terminologie benutzten bedeutungsgeladenen Begriff „Musikalität“ ab⁴, da dieser oft mit dem Erlernen und Ausüben eines Musikinstrumentes assoziiert wird (Müllensiefen et al., 2014; Schaal et al., 2014)⁵.

Vorhergehende Studien

Anhand einer englischsprachigen Stichprobe ($N = 147.633$) konnte das Konzept der *Musical Sophistication* durch einen mehrstufigen Prozess empirisch operationalisiert werden (Müllensiefen et al., 2014). Ein Ergebnis dieses Operationalisierungsprozesses ist der Gold-MSI-Selbstauskunftfragebogen mit dessen empirisch mehrdimensionaler Faktorenstruktur. Dieser ermöglicht es, verschiedene Facetten musikalischer Expertise und individueller Unterschiede in der Bevölkerung zu erfassen.⁶

-
- 3 Dabei wurden die Teilskalen der *Musical Sophistication*, die aufgrund einer umfassenden Sichtung der relevanten Literatur entwickelt wurden und mit der anfänglichen Definition und Vorstellung übereinstimmen, folgendermaßen benannt (Müllensiefen et al., 2014): *Active Musical Engagement* (Aktiver Umgang mit Musik), *Perceptual Abilities* (Musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten), *Musical Training* (Musikalische Ausbildung), *Singing Abilities* (Gesangsfähigkeiten) und *Sophisticated Emotional Engagement with Music* (Emotionen).
 - 4 Zu den Begriffen „Musikalität“ und „musikalische Begabung“ siehe Gembris (2013, S. 62–83).
 - 5 Zu den weiteren konzeptionellen Annahmen siehe Müllensiefen et al. (2014).
 - 6 Der Konstruktionsprozess des englischen Gold-MSI ist in Müllensiefen et al. (2014) dokumentiert und kann als deutsche Zusammenfassung bei Schaal et al. (2014) nachvollzogen werden.

Darüber hinaus konnten Schaal, Bauer und Müllensiefen (2014) Daten von einer deutschen Erwachsenenstichprobe mit 641 Personen (31,7 Jahre; Standardabweichung $\pm 15,9$ Jahre) erheben, deren musikalisches Erfahrungsprofil der Gold-MSI auf den Dimensionen *Aktiver Umgang mit Musik*, *Musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten*, *Musikalische Ausbildung*, *Gesangsfähigkeiten* und *Emotionen* sowie dem generellen Faktor *Allgemeine Musikalische Erfahrung* abbildet. Zusätzliche soziodemografische Hintergrundvariablen, die das Einkommen der Teilnehmenden sowie den Bildungsabschluss erfassen, wurden ebenfalls erhoben. Die Ergebnisse der deutschen Stichprobe bestätigen dabei die zugrunde liegende Faktorenstruktur der englischen Version des Gold-MSI. Die konfirmatorische Überprüfung der Faktoren- und Gesamtmodelle ergab gute bis sehr gute Werte für die Fit-Indizes, die in beiden Stichproben vergleichbar sind. Darüber hinaus konnten gute Reliabilitäten für die einzelnen Teilskalen und die Globalskala der *Musikalischen Erfahrung* festgestellt werden. Der Einfluss der sozioökonomischen Variablen auf die *Musikalische Erfahrung* erwies sich als gering, wobei – wie auch schon bei Müllensiefen et al. (2014) – ein signifikant negativer Einfluss der Variable Alter auf alle Facetten der *Musikalischen Erfahrung* beobachtet werden konnte.

Motivation für die Verwendung des Gold-MSI-Fragebogens mit Schülerinnen und Schülern

Für die musikpädagogische Forschung kann das Konzept der *Musikalischen Erfahrung* und der Gold-MSI als empirisches Forschungsinstrument von enormer Bedeutung sein, da es das erste standardisierte Fragebogeninstrument zu musikalischen Fähigkeiten und Verhaltensweisen darstellt und neben der musikalischen Ausbildung auch die musikalische Gebrauchspraxis (Kaiser, 2002) von Schülerinnen und Schülern zu erfassen vermag. Diese Faktoren werden generell als bedeutsam für die Entwicklung der Kompetenzbereiche musikalischen Lernens (Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge & Lehmann, 2008; Knigge & Lehmann-Wermser, 2008; Knigge, 2010; Jordan, Knigge & Lehmann-Wermser, 2010; Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen & Lehmann-Wermser, 2012) aber auch von Fähigkeiten, Expertise und Leistungen (Müllensiefen et al., 2014) angenommen. Der Gold-MSI kann dabei einen Beitrag für die musikpädagogische Unterrichtsforschung leisten, um Zusammenhänge „zwischen der Einstellung von Jugendlichen zum Musikunterricht und der Ausrichtung des jeweiligen Musikunterrichts“ (Heß, 2011a, S. 23) zu identifizieren und um „theoretische Modelle [...] zur Relevanz außerunterrichtlicher Beschäftigung mit Musik“ (Heß, 2011a, S. 23) sowie persönliche und sozioökonomische Variablen auf die Einstellung zum und Leistungen im Musikunterricht zu entwickeln (Heß, 2011a, S. 23). Darüber hinaus können sich für die musikpädagogische Forschung weitere Implikationen hinsichtlich der Kompetenzbereiche musikalischen Lernens (Jordan et al., 2012) ergeben. Basierend auf der Definition von Kompeten-

zen⁷ nach Weinert (2014), sind hierfür bereits drei Kompetenzbereiche musikalischen Lernens⁸ deklariert (Niessen et al., 2008).

Ziel der vorliegenden Studie – Validierung des Gold-MSI-Fragebogens mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen an allgemeinbildenden Schulen

Das vorrangige Ziel dieser Studie ist es, den frei zur Verfügung stehenden Gold-MSI-Selbstauskunfftfragebogen⁹ von Müllensiefen et al. (2014) in der deutschen Übersetzung von Schaal et al. (2014), der für die Erfassung *Musikalischer Erfahrungheit* von erwachsenen Populationen entwickelt wurde, für die Verwendung mit Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufen zu adaptieren und anhand einer hinreichend großen Schülerstichprobe zu validieren. Dabei soll der Terminus *Musikalische Erfahrungheit* in die musikpädagogische Fachdiskussion in Deutschland eingeführt und als empirisch begründetes wie überprüfbares Konstrukt positioniert werden. Die Einführung des Begriffs der *Musikalischen Erfahrungheit* und des zugehörigen Messinstruments soll darüber hinaus die Vergleichbarkeit von zukünftigen Studien ermöglichen und zur Generierung einer breiteren Evidenzbasis in der empirischen Musikpädagogik beitragen, wo in der Vergangenheit häufig Individualforschungen mit eigenen, nicht standardisierten methodischen Instrumenten durchgeführt wurden. Weiterführende Ziele dieser Studie sind schließlich, Zusammenhänge zwischen den Teilskalen der *Musikalischen Erfahrungheit* mit sozioökonomischen und musikspezifischen Parametern zu ermitteln sowie Beziehungen zwischen den Gold-MSI-Dimensionen und erhobenen kriteriumsbezogenen Variablen anhand der Kriteriumsvalidität und mithilfe von Strukturgleichungsmodellen aufzuzeigen.

7 Kompetenzen sind dabei „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert, 2014, S. 27–28).

8 Nach Niessen et al. (2008) umfassen dabei die Kompetenzbereiche des Schulfaches Musik (1.) „alle Formen des Musikmachens und des gestaltenden Umgangs mit Musik“ (S. 13) (z. B. Singen, Instrumentalspiel, Komponieren etc.) (2.) alle „Näherungsweisen an Musik, die auf der Basis von Wahrnehmungsvorgängen [...] Sinn- und Bedeutungszuschreibungen vornehmen“ (S. 14) und (3.) die „Kulturbewusstheit und kulturelle Kompetenz [...] musikbezogener Praxen im Spannungsfeld zwischen vertrauter und unbekannter Musik“ (S. 14).

9 <http://www.gold.ac.uk/music-mind-brain/gold-msi/download> [09.07.2015]

Methode

Stichprobe

Insgesamt nahmen 688 Schülerinnen und Schüler (360 weiblich, 326 männlich, 2 ohne Angabe des Geschlechts) aus 7 unterschiedlichen Schulen, davon 3 Gymnasien ($n = 420$) und 4 Realschulen ($n = 268$), an dieser Untersuchung teil.¹⁰ Der Altersdurchschnitt betrug 12,94 Jahre (Standardabweichung $\pm 1,782$ Jahre, 33 ohne Angabe des Alters) mit einer Altersspanne von 10 bis 17 Jahren. Die Daten der Stichprobe wurden mit Genehmigung des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg aus verschiedenen Landesteilen Baden-Württembergs aus den Großräumen Stuttgart, Breisgau-Hochschwarzwald, Lörrach, Esslingen, Ludwigsburg und Sigmaringen erhoben.¹¹ Die Stichprobe weist hinsichtlich des Alters sowie der Schularten und Lerngruppen keine repräsentative Verteilung auf.

Erhebungsinstrumente

Goldsmiths Musical Sophistication Index. Der Gold-MSI-Fragebogen umfasste 31 Aussage- sowie sieben Häufigkeits- und Ausmaß-Items, die das musikbezogene Verhalten auf den fünf Dimensionen *Aktiver Umgang mit Musik*, *Musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten* (jeweils neun Items), *Musikalische Ausbildung*, *Gesangsfähigkeiten* (jeweils sieben Items) und *Emotionen* (sechs Items) sowie dem daraus gebildeten Generalfaktor *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit* (18 Items) mithilfe einer siebenstufigen Likert-Skala erfassen. Für die Verwendung mit Schülerinnen und Schülern musste dabei nur Item 21 („Ich gebe nicht viel Geld für Musik aus.“) adaptiert werden.¹² Alle weiteren Items sind mit dem Originalwortlaut der deutschen Gold-MSI-Version identisch.

10 Diese Studie wollte möglichst alle allgemeinbildenden Schularten (Haupt-, Werkrealschulen, Realschulen, Gymnasien, Gemeinschaftsschulen) und eine breite geografische Verteilung der Teilstichproben aus verschiedenen Landesteilen von Baden-Württemberg berücksichtigen und verschiedene Alters- und Lerngruppen erfassen. Dabei mussten vor allem bei der Erfassung der Schularten Haupt- und Werkrealschule sowie Gemeinschaftsschule Defizite hingenommen werden. Eine Berücksichtigung von Förderschulen war für die Validierung und Replikation des Gold-MSI als empirisches Forschungsinstrument nicht vorgesehen, sollte jedoch in weiterführenden Studien nachgeholt werden.

11 Eine deutschlandweite Erhebung zur Validierung und Replikation des Gold-MSI mit Schülerinnen und Schülern wäre wünschenswert, war aber innerhalb der vorliegenden Studie leider nicht im verfügbaren Zeitrahmen durchführbar.

12 Der Originalwortlaut von Item 21 für die Erfassung *Musikalischer Erfahrungheit* bei erwachsenen Populationen lautet: „Ich gebe nicht viel Geld meines verfügbaren Einkommens für Musik aus.“ Da davon ausgegangen werden kann, dass Schülerinnen und Schüler kein Einkommen besitzen, wurde Item 21 in die bestehende Form adaptiert.

Musikspezifische und sozioökonomische Hintergrundvariablen. Über einen weiteren Fragebogen wurden zusätzlich demografische sowie sozioökonomische Hintergrundmerkmale, die als sozioökonomischer Status (SES) bezeichnet werden, erfasst. Der SES wurde in dieser Untersuchung anhand von drei bzw. fünf Fragen klassifiziert. Dabei wurde neben der Anzahl der Bücher im jeweiligen Haushalt (Frey, Taskinen & Schütte, 2009, S. 49; Heß, 2011b) auch der Berufsstatus der Eltern erfasst (Frey et al., 2009, 36–44; Heß, 2011b). Dabei konnte das Einkommen anhand der European Socio-economic Classification (ESeC) (Rose & Harrison, 2007) auf Basis von Schülerangaben des Berufes der Eltern (Office for National Statistics, 2010) bestimmt und der Haupteinkommensbezieher als ein wichtiger SES-Faktor ermittelt werden. Außerdem wurde die empfundene Selbstnähe zum (Kessels & Hannover, 2004; Heß, 2011b) und das Interesse am (Rakoczy, Klieme & Pauli, 2008; Heß, 2011b) Schulfach Musik sowie das musikbezogene Fähigkeitsselbstkonzept (Rost & Sparfeldt, 2002; Heß, 2011b) und die Kausalüberzeugung hinsichtlich der Schulnote (Rakoczy, Buff & Lipowsky, 2005, S. 164) über eine Reihe von Items erhoben, die aus früheren Studien teilweise adaptiert und hinzugefügt wurden.

Validierungsbogen für Musiklehrkräfte. Zusätzlich zur Selbsteinschätzung der Schülerinnen und Schüler wurden Einschätzungen der Musiklehrkräfte zu allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern auf mehreren musikunterrichtlichen Dimensionen sowie die Schulnoten im Fach Musik mithilfe eines separaten Validierungsbogens erfasst. Dabei umfassten die mit Kommazahlen von eins bis sechs (bspw. aktuelle Gesamtnote im Fach Musik: 1,75) anzugebenden Kategorien neben den mündlichen und schriftlichen Noten, die Gesangs- oder Klassenmusizierennote, eine Mitarbeitsnote im Schulfach Musik, eine persönliche Einschätzungsnote der Musiklehrkraft (die die von der Musiklehrkraft subjektiv eingeschätzten musikalischen Wahrnehmungsfähigkeiten einer jeden Schülerin oder eines jeden Schülers erfasst) sowie die Gesamtnote im Fach Musik zum Schuljahresende.

Erhebung

Schülerinnen und Schüler. Der Gold-MSI-Fragebogen wurde zusammen mit dem Frageninventar zu den musikspezifischen und sozioökonomischen Variablen in Form von Papierkopien an die Schülerinnen und Schüler im Musikunterricht ausgegeben. Die Papierkopien wurden im Beisein der jeweiligen Musiklehrkraft und nach vorherigem schriftlichem Einverständnis der Eltern bzw. Sorgeberechtigten ausgefüllt.

Musiklehrerinnen und Musiklehrer. Die Musiklehrkräfte erhielten für jede teilnehmende Klasse einen speziellen Validierungsbogen mit den bereits beschriebenen Kategorien. Die jeweiligen anzugebenden Notenkategorien wurden dabei im Lehrermanual explizit beschrieben und erklärt. Zur Zuordnung eines jeden Schülerfragebogens zu den jeweiligen Notenkategorien der Musiklehrkraft wurde ein

spezielles Anonymisierungsverfahren mithilfe eines separaten Abreißblattes, das an jedem Fragebogen befestigt war, verwendet.

Datenanalyse

Eine Analyse der empirischen Extremwerte zur Identifizierung von Ausreißern wurde vorangestellt. Hierzu wurden alle Schülerinnen und Schüler, die bei den 38 Gold-MSI-Items häufig Extremwerte (eins (stimme ganz und gar nicht zu) oder sieben (stimme voll und ganz zu)) angekreuzt haben, identifiziert und nach dem inner fences-Kriterium (>26 Extremwerte) aus dem ursprünglichen Datensatz ($N = 711$) ausgeschlossen ($n = 23$, was 3,2 % der Stichprobe entspricht). Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die in der überwiegenden Mehrzahl denselben Wert angekreuzt hatten, konnten aufgrund der Analyse von Standardabweichungen ($< 0,1 SD$) der Rohdaten über alle Items nicht festgestellt werden. Die anschließenden Datenanalysen umfassen, neben den erfassten Interkorrelationen der einzelnen Skalen mittels des Pearson- sowie des Kendalls-Tau-Koeffizienten, konfirmatorische Faktorenanalysen (KFA) zur Überprüfung der Faktorenstruktur sowie der Güte- bzw. Reliabilitätskriterien der zweiten Generation (Faktorreliabilität (FR) und durchschnittlich extrahierte Varianz (DEV)) (Weiber & Mühlhaus, 2014), Reliabilitätsmessungen zur Bestimmung der internen Konsistenz der einzelnen Teilskalen mithilfe des Koeffizienten Cronbachs Alpha, Korrelationsanalysen zur Ermittlung der Kriteriumsvalidität sowie Strukturgleichungsmodelle, die einen Zusammenhang zwischen dem Alter der Schülerinnen und Schüler, dem sozioökonomischen Status (SES) des Elternhauses, den Schulnoten auf verschiedenen Kategorien (schulische Leistung), der latenten Variable *Motivation* und den Dimensionen der *Musikalischen Erfahrung* aufzeigen. Die Beurteilung der Modellgüte der Strukturgleichungsmodelle (SEMs) erfolgte anhand der in der Literatur im Allgemeinen vorgeschlagenen Cutoff-Werte (Marsh, Hau & Wen, 2004; Hu & Bentler, 1999). Des Weiteren wurden eine Reihe von SEMs berechnet, um die Zusammenhänge zwischen den erfassten musikspezifischen und sozioökonomischen Variablen (SES, *Motivation*, schulische Leistung im Fach Musik) und der Variable Alter zu identifizieren, zu analysieren und zu überprüfen. Dabei wurde zunächst mithilfe der Maximum-Likelihood-Methode (ML) ein vollständiges Modell mit allen Pfadkoeffizienten geschätzt und mithilfe des robusten ML-Verfahrens Standardfehler nach der Huber-White-Methode berechnet. Pfade, deren Koeffizient nicht auf dem 5 %-Niveau signifikant waren, wurden auf Null fixiert und aus dem Beziehungsgefüge des Modells ausgeschlossen. Das finale Modell enthält dadurch ausschließlich signifikante Pfadkoeffizienten. Die berechneten Fit-Indizes entstammen alle diesem Modell.¹³

13 Für die statistischen Analysen wurde neben SPSS 22 auch AMOS verwendet, wobei die Berechnung der KFA und SEMs mit AMOS und R (mit dem Paket lavaan) erfolgte. Für die Auswertung des Gold-MSI-Fragebogens wurde die bereits programmierte deutsche

Ergebnisse

Tabelle 1 fasst die Mittelwerte (M), Standardabweichungen (SD) sowie die Wertebereiche der Gold-MSI-Skalen zusammen und dokumentiert die jeweiligen Reliabilitätskoeffizienten sowie Gütekriterien der zweiten Generation (Weiber & Mühlhaus, 2014) zur Prüfung der Faktorreliabilität der Gold-MSI-Dimensionen (FR und DEV – siehe Tabelle 1). Die Werte für die interne Konsistenz bzw. Reliabilität der Teilskalen sowie den generellen Faktor *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit* liegen zwischen $\alpha = 0,721$ (0,719) und $\alpha = 0,827$ (0,833), wobei eine Ausnahme die Teilskala *Emotionen* (F_5) ($\alpha = 0,623$ (0,624)) bildet, die eine befriedigende Reliabilität aufweist. Alle anderen Teilskalen und die Globalskala liegen im guten bis sehr guten Cronbachs-Alpha-Wertebereich. Außerdem weisen die Gütekriterien der zweiten Generation zur Prüfung der Faktorreliabilität (FR bzw. CR) die in der Literatur üblichen Schwellenwerte (FR bzw. CR $\geq 0,6$) (Bagozzi & Yi, 1988, S. 82) auf, bei denen von einer guten Reliabilität ausgegangen werden kann, wobei die DEV-Werte der einzelnen Teilskalen den Cutoff-Wert (DEV bzw. AVE $\geq 0,5$) (Fornell & Larcker, 1981, S. 46) nicht überschreiten. Die Interkorrelationen der fünf Teilskalen reichen von $r = 0,300$ bis $r = 0,585$ (siehe Tabelle 2). Die KFA der Struktur des englischen Gold-MSI (Müllensiefen et al., 2014) mit den Daten der deutschsprachigen Schülerstichprobe weist mit RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) = 0,053 ($p \leq 0,05$) und CMIN/DF = 2,946 einen guten Fit auf. Zudem zeigt die KFA mit TLI (Tucker-Lewis-Index) = 0,786 und CFI (Comparative Fit Index) = 0,818 befriedigende inkrementelle Fitmaße.

Um die konkurrente Validität (Kriteriumsvalidität) und damit Zusammenhänge zwischen den einzelnen Gold-MSI-Teilskalen mit verschiedenen musikspezifischen und sozioökonomischen Variablen analysieren zu können, werden zunächst die von den Musiklehrkräften sowie den Schülerinnen und Schülern erhobenen kriteriumsbezogenen Variablen in Tabelle 3 aufgelistet und deskriptiv beschrieben.

Tabelle 4 zeigt dabei die Korrelationskoeffizienten (Pearson) der Gold-MSI-Teilskalen mit den Schulnoten im Fach Musik auf, wobei die signifikanten Korrelationen zwischen $r = 0,081$ und $r = 0,431$ liegen. Dabei fällt auf, dass vor allem schwache bis mittlere ($r = 0,225$ bis $r = 0,431$) Korrelationen der Faktoren *Musikalische Ausbildung* (F_3) und *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit* (F_6) mit den von den Musiklehrkräften erfassten Schulnotenkategorien sowie der Gesamtnote im Fach Musik vorliegen. In Tabelle 5 wird die konkurrente Validität (Kriteriumsvalidität) der Gold-MSI-Dimensionen mit den verschiedenen aus Selbst- und Kausalattribution bestehenden Variablen *musikbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept* (M_2), *Nähe zum* (M_1) und *Interesse am Fach Musik* (M_3) aufgezeigt. Die Korrelationskoeffizienten nach Pearson reichen von $r = 0,176$ bis $r = 0,576$, wobei die Korrelationen mit dem z-standardisierten Summenscore der Variablen M_1 , M_2 und M_3 (latente Variable

Auswertungsvorlage verwendet, die im Internet frei verfügbar ist (<http://www.gold.ac.uk/music-mind-brain/gold-msi/download> [09.07.2015]).

Motivation) zwischen $r = 0,341$ und $r = 0,576$ liegen. Die Korrelationen der sozioökonomischen Variablen Anzahl der Bücher (SES1) und Einkommen der Eltern (SES2) mit den Gold-MSI-Teilskalen sind in Tabelle 6 zusammengefasst, wobei sich eine positive Korrelation (Kendalls Tau) zwischen den Variablen Anzahl der Bücher und Einkommen nach ESeC ($\tau = 0,224$, $p \leq 0,001$, $n = 556$) ergibt. Die Korrelationen der fünf Teilskalen und der Globalskala des Gold-MSI mit den o. g. Variablen und dem gebildeten z-standardisierten Summenscore SES (sozioökonomischer Status) reichen dabei von $\tau = 0,076$ bis $\tau = 0,234$ (siehe Tabelle 6), wobei schwache Korrelationen von $\tau = 0,136$ bis $\tau = 0,234$ der Variablen Anzahl der Bücher (SES1), Einkommen der Eltern (SES2) und dem z-standardisierten Summenscore SES (SES3) mit der Teilskala Musikalische Ausbildung (F3) vorliegen.

Tabelle 1: Zusammenfassung der Ergebnisse und Reliabilitätskoeffizienten sowie Gütekriterien der zweiten Generation der Gold-MSI-Teilskalen und der Globalskala *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit* ($N = 688$)

Skalen	M	SD	Min	Max	Cronbachs Alpha (standardisiert)	FR (CR)	DEV (AVE)
Aktiver Umgang mit Musik (F1)	3,85	0,98	1,14	6,44	0,721 (0,719)	0,727	0,234
Musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten (F2)	4,95	0,87	2,11	7,00	0,730 (0,733)	0,732	0,250
Musikalische Ausbildung (F3)	3,42	1,26	1,00	7,00	0,825 (0,837)	0,825	0,422
Gesangsfähigkeiten (F4)	4,32	1,07	1,17	6,86	0,729 (0,736)	0,752	0,311
Emotionen (F5)	4,51	0,98	1,00	7,00	0,623 (0,624)	0,635	0,244
Allgemeine Musikalische Erfahrungheit (F6)	4,02	0,88	1,55	6,39	0,827 (0,833)	0,838	0,231

Anmerkung: Maße der internen Konsistenz (Cronbachs Alpha (α)) und die Gütekriterien der zweiten Generation Faktorreliabilität (FR/CR) sowie der durchschnittlichen je Faktor extrahierten Varianz (DEV/AVE)

Tabelle 2: Interkorrelationen (Pearson) der Gold-MSI Teilskalen

Skalen	F1	F2	F3	F4	F5
F1 (Aktiver Umgang mit Musik)	–	–	–	–	–
F2 (Musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten)	0,421**	–	–	–	–
F3 (Musikalische Ausbildung)	0,410**	0,415**	–	–	–
F4 (Gesangsfähigkeiten)	0,451**	0,551**	0,348**	–	–
F5 (Emotionen)	0,585**	0,395**	0,300**	0,377**	–

Anmerkung: $n = 688$, ** $p \leq 0,01$ (2-seitig)

Tabelle 3: Übersicht der erhobenen kriteriumsbezogenen Variablen zur Analyse der konkurrenten Validität (Kriteriumsvalidität)

Musiklehrer_innen			Schüler_innen			
Schulnoten (Kategorien) im Musikunterricht	n	M (SD)	Teilskalen des Gold-MSI	kriteriumsbezogene Variablen	n	M (SD)
schriftlich (N1)	619	2,40 (0,98)	Aktiver Umgang mit Musik (F1)	Nähe zu Musik (M1)	607	3,28 (1,29)
mündlich (N2)	659	2,18 (0,79)	Musikalische Wahrnehmungsfähigkeit (F2)	musikbezogenes Fähigkeits-selbst- konzept (M2)	686	3,62 (1,14)
Gesang (Klassenmusizieren) (N3)	114	1,87 (0,60)	Musikalische Ausbildung (F3)			
Mitarbeit (N4)	328	2,11 (0,81)	Gesangsfähigkeit (F4)	Interesse am Schul- fach Musik (M3)	686	3,06 (0,70)
Musikalische Wahrnehmung (Einschätzungsnote) (N5)	307	2,10 (0,77)	Emotionen (F5)	SES (sozioökono- mische Hintergrund- variablen)		
aktuelle Gesamtnote (N6)	678	2,22 (0,82)	Allgemeine Musikalische Erfahrenheit (F6)			

Tabelle 4: Korrelation (Pearson) der Gold-MSI-Teilskalen und der Globalskala Allgemeine Musikalische Erfahrungheit mit den Schulnoten (Musiklehrer_innen) im Musikunterricht

Kategorien	F1 (AUmM)	F2 (MusW)	F3 (MusA)	F4 (GesF)	F5 (Emo)	F6 (AMusE)
N1 (schriftliche Note)	0,081*	0,155**	0,281**	0,103*	0,110**	0,225**
N2 (mündliche Note)	0,111**	0,214**	0,308**	0,096*	0,123**	0,248**
N3 (Gesangsnote bzw. Klassenmusizieren)	-	-	0,321**	-	-	0,248**
N4 (Mitarbeit im Musikunterricht)	0,120*	0,225**	0,293**	0,140*	0,134*	0,278**
N5 (musikalische Wahrnehmungsfähigkeit bzw. persönliche Einschätzungsnote)	0,187**	0,347**	0,431**	0,262**	0,140*	0,397**
N6 (aktuelle Gesamtnote im Fach Musik)	0,114**	0,189**	0,300**	0,113**	0,130**	0,253**

Anmerkung: **p ≤ 0,01 (2-seitig), *p ≤ 0,05 (2-seitig)

Tabelle 5: Korrelation (Pearson) der Gold-MSI-Teiskalen mit der empfundenen Selbstnähe zum Fach Musik, dem musikbezogenen Fähigkeitsselbstkonzept und dem Interesse am Schulfach Musik sowie der z-standardisierten Variablen Motivation

Variablen	F1 (AUmM)	F2 (MusW)	F3 (MusA)	F4 (GesF)	F5 (Emo)	F6 (AMusE)
M1 (Nähe zu Musik)	0,318**	0,293**	0,370**	0,234**	0,258**	0,420**
M2 (musikbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept)	0,249**	0,387**	0,413**	0,309**	0,176**	0,458**
M3 (Interesse am Schulfach Musik)	0,521**	0,366**	0,388**	0,293**	0,399**	0,523**
M4 (z-standardisierter Summenscore – latente Variable <i>Motivation</i>)	0,448**	0,432**	0,481**	0,343**	0,341**	0,576**

Anmerkung: ** $p \leq 0,01$ (2-seitig)

Tabelle 6: Korrelationen (Kendalls Tau) zwischen den Gold-MSI-Teiskalen und den sozioökonomischen Hintergrundvariablen Anzahl der Bücher und Einkommen der Eltern

Variablen	F1 (AUmM)	F2 (MusW)	F3 (MusA)	F4 (GesF)	F5 (Emo)	F6 (AMusE)
SES1 (Wie viele Bücher gibt es bei Dir zu Hause ungefähr?, $n = 679$)	0,088**	0,181**	0,234**	-	0,077**	0,157**
SES2 (Einkommen der Eltern, $n = 660$)	-	0,093**	0,136**	-	0,076*	0,089**
SES3 (z-standardisierter Summenscore SES, $n = 683$)	0,074**	0,171**	0,213**	-	0,085**	0,143**

Anmerkung: ** $p \leq 0,01$ (2-seitig), * $p \leq 0,05$ (2-seitig)

Das Strukturgleichungsmodell, das die Zusammenhänge zwischen dem Lebensalter sowie der schulischen Leistung (Schulnoten im Fach Musik) der Schülerinnen und Schüler, der z-standardisierten latenten Variablen *Motivation*, dem sozioökonomischen Status des Elternhauses (SES) und der Gold-MSI-Skalen beschreibt, zeigt mit RMSEA = 0,051, SRMR = 0,076, TLI = 0,777 und CFI = 0,790 einen akzeptablen bis guten Fit von Daten und Modell (siehe Abbildung 1). Dabei hat das Lebensalter der Schülerinnen und Schüler einen signifikant positiven Einfluss auf die Variablen *Aktiver Umgang mit Musik* (F1), *Musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten* (F2) und *Emotionen* (F5). Weitere signifikant positive Zusammenhänge bestehen zwischen dem SES und den Gold-MSI-Faktoren *Musikalische Ausbildung* (F3) und *Musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten* (F2). Außerdem steht der Faktor *Musikalische Ausbildung* (F3) in einem signifikant negativen Zusammenhang mit der Variable schulische Leistung im Fach Musik. Darüber hinaus ließ sich ein signifikant negativer Einfluss der latenten Variable *Motivation* auf die schulische Leistung feststellen. Zusätzlich haben die Teilskalen *Aktiver Umgang mit Musik* (F1) und *Musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten* (F2) einen signifikant positiven Einfluss auf die latente Variable *Motivation*.

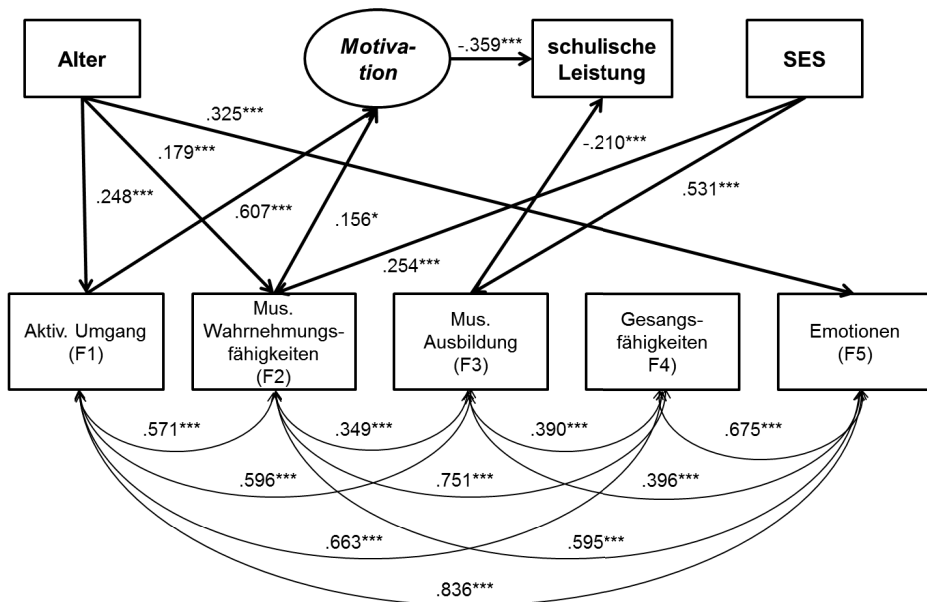


Abbildung 1: Strukturgleichungsmodell zwischen den fünf Gold-MSI-Subskalen und den Variablen Alter, *Motivation*, schulische Leistung im Fach Musik und SES (Anmerkung: Bei der Variable *schulische Leistung* bedeuten niedrige Werte gute Schulnoten und hohe Werte schlechte Schulnoten. Dadurch erklären sich die negativen Koeffizienten mit den übrigen Variablen).

Diskussion

Das Ziel der vorliegenden Validierungsstudie war es, die deutsche Fassung des Gold-MSI-Fragebogens von Schaal et al. (2014) mit Schülerinnen und Schülern zu verwenden und mittels einer möglichst heterogenen Stichprobe musikalische Erfahrungen, Fähigkeiten und Expertisen in musikpädagogischen Kontexten mithilfe des facettenreichen Konstrukts der *Musikalischen Erfahrungheit* zu testen. Das zugrunde liegende Faktorenmodell des Gold-MSI ließ sich anhand der Daten der vorliegenden Schülerstichprobe bestätigen. Zudem zeigen die guten bis sehr guten Fit-Indizes, dass die Strukturgleichungsmodelle der Faktoren mit den erwachsenen Stichproben von Müllensiefen et al. (2014) und Schaal et al. (2014) vergleichbar sind. Zusätzlich legen die guten Reliabilitäten der einzelnen Dimensionen des Gold-MSI sowie der Globalskala *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit* nahe, dass die deutsche Version des Gold-MSI mit Schülerinnen und Schülern in der Sekundarstufe I und II an allgemeinbildenden Schulen verwendet werden kann. Damit steht für den deutschen Sprachraum erstmalig ein standardisiertes Messinstrument zur Verfügung, das sich durch den eingeführten Terminus der *Musikalischen Erfahrungheit* vom vorbelasteten Begriff „Musikalität“ abgrenzt (Schaal et al., 2014; Müllensiefen et al., 2014) und im Kontext musikpädagogischer Forschung eine Erfassung von musikalischen Fähigkeiten, Expertise und Leistungen sowie den damit verbundenen Verhaltensweisen mithilfe unterschiedlicher Skalen (Schaal et al., 2014, S. 4; Müllensiefen et al., 2014, S. 2–3) ermöglicht.

Darüber hinaus zeigen die konkurrenten Validitäten zwischen den Gold-MSI-Teilskalen und den erhobenen kriteriumsbezogenen Hintergrundvariablen (siehe Tabelle 3), dass Zusammenhänge zwischen den Schulnoten und Bewertungskategorien, die von den jeweiligen Musiklehrkräften erhoben wurden, und den von den Schülerinnen und Schülern erhobenen musikspezifischen und sozioökonomischen Hintergrundvariablen mit den jeweiligen Gold-MSI-Teilskalen bestehen. Hinsichtlich dieser Zusammenhänge sind vor allem die Korrelationen mittlerer Effektstärke zwischen den Gold-MSI-Teilskalen *Musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten* (F_2), *Musikalische Ausbildung* (F_3), *Gesangsfähigkeiten* (F_4) sowie der Globalskala *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit* (F_6) mit der von den Musiklehrkräften erhobenen persönlichen Einschätzungsnote (musikalische Wahrnehmungsfähigkeit) (N_5) zu erwähnen (Tabelle 4). Diese Korrelationen bzw. Zusammenhänge zeigen deutlich, dass Übereinstimmung zwischen der individuellen Lehrereinschätzung und der selbsteingeschätzten *Musikalischen Erfahrungheit* der Schülerinnen und Schüler besteht. Im Gegensatz dazu konnten nur schwache bzw. mittlere Korrelationen zwischen dem Gold-MSI-Faktor *Musikalische Ausbildung* (F_3) sowie der Globalskala *Allgemeine Musikalische Erfahrungheit* (F_6) und der aktuellen Gesamtnote im Fach Musik (N_6) gefunden werden. Die mittlere Korrelation zwischen der Teilskala *Musikalische Ausbildung* (F_3) und der Gesamtnote im Schulfach Musik (N_6) gibt Hinweise auf den bereits von Heß (2011a, S. 2) gefundenen exkludierenden Charak-

ter des Musikunterrichts – also der Tatsache, dass schulischer Musikunterricht vor allem die Lernenden anspricht, die über die Schule hinaus musikalisch aktiv sind.

Bezüglich der weiteren konkurrenten Validitäten zwischen den Gold-MSI-Teilskalen und den erhobenen musikspezifischen Variablen (siehe Tabelle 5) können schwache bis mittlere Korrelationen berichtet werden, die bereits einen Zusammenhang zwischen den einzelnen Variablen *Nähe zu Musik (M1)*, *musikbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept (M2)* und dem *Interesse am Schulfach Musik (M3)* mit den jeweiligen Faktoren der *Musikalischen Erfahrungheit* aufzeigen. Dabei liegen mittlere Korrelationen zwischen dem als latente Variable *Motivation* bezeichneten z-standardisierten Summenscore (M4) mit den jeweiligen Gold-MSI-Teilskalen vor. In diesem Sinne verbindet das Konzept der *Musical Sophistication* die kognitiven, motivationalen, volitionalen und sozialen Aspekte der Definition von Kompetenz nach Weinert (2014). Zusätzlich lässt sich auch eine Verbindung mit den Kompetenzbereichen, so wie diese von Niessen et al. (2008) aufgezeigt wurden, im Schulfach Musik herstellen. Dabei können dem ersten Bereich („hierzu zählen alle Formen des Musikmachens und des gestaltenden Umgangs mit Musik“, Niessen et al., 2008, S. 13) die Gold-MSI-Teilskalen *Musikalische Ausbildung (F3)* und *Gesangsfähigkeiten (F4)*, dem zweiten Bereich („Näherungsweisen an Musik, die auf der Basis von Wahrnehmungsvorgängen vorbegrifflich und begrifflich und unter Einbeziehung von Wissen und Erfahrung Sinn- und Bedeutungszuschreibungen vornehmen“, Niessen et al., 2008, S. 14) die Gold-MSI-Faktoren *Musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten (F2)* und *Emotionen (F5)* und dem dritten Bereich („Kulturbewusstheit und kulturelle Kompetenz“, Niessen et al., 2008, S. 14) die Gold-MSI-Dimension *Aktiver Umgang mit Musik (F1)* zugeordnet werden. Diese Implikationen für die musikpädagogische Forschung und die domänenspezifische Kompetenzmodellierung im Schulfach Musik, die vom *Goldsmiths Musical Sophistication Index* als empirisches Forschungsinstrument ausgehen, können dazu beitragen, dass vor allem das Argument entkräftet wird, dass innerhalb der Kompetenzmodellierung eine Fokussierung ausschließlich auf den kognitiven Aspekt stattfindet (Niessen et al., 2008, S. 4). Weiterhin können neue Dimensionen in die Kompetenzbereiche des musikalischen Lernens einbezogen und weitere Elemente in die domänenspezifischen Kompetenzmodellierung (Jordan et al., 2012; Niessen et al., 2008) und damit in die empirische musikpädagogische Forschung eingebracht werden.

Die Zusammenhänge zwischen den erhobenen sozioökonomischen Variablen (Anzahl der Bücher (SES1), Einkommen der Eltern (SES2)) und dem als z-standardisierten Summenscore generierten SES (SES3), die im Rahmen der Kriteriumsvalidität eruiert wurden, zeigen einige signifikant positive, jedoch eher schwache Einflüsse auf die Teilskalen der *Musikalischen Erfahrungheit*, wobei die in dieser Studie gefundenen und analysierten Zusammenhänge im Wesentlichen die Ergebnisse früherer Studien bestätigen (siehe Tabelle 6) (McCarthy, 1980, 2007; Albert, 2006; Brändström & Wiklund, 1996; Phillips, 2003). Schaal et al. (2014) folgerten zudem aus ähnlichen Ergebnissen, dass die Anschaffung oder das Leihen von Instrumenten „trotz starker Subvention von öffentlichen Musikschulen in Deutschland immer

noch zu einem gewissen Grad mit dem Haushaltseinkommen in Zusammenhang zu stehen“ (S. 14) scheinen. Diese Einschätzung kann auf der Grundlage der Resultate dieser Studie bestätigt werden, obwohl die Effektstärken der Korrelationen aufgrund der relativ homogenen Stichprobe hinsichtlich der sozioökonomischen Hintergrundvariablen (SES) sogar unterschätzt sein könnten.

Das Strukturgleichungsmodell, das die Variablen Alter, SES (sozioökonomischer Status), *Motivation* sowie die schulische Leistung der Lernenden im Fach Musik und die fünf Teilskalen der *Musikalischen Erfahrung* in Beziehung setzt, zeigt einen signifikanten positiven Einfluss des Alters auf die Gold-MSI-Facetten *Aktiver Umgang mit Musik* (F_1), *Musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten* (F_2) und *Emotionen* (F_5). Dabei können die Befunde von Müllensiefen et al. (2014), die sich auch in der deutschen Stichprobe von Schaal et al. (2014) fanden, bestätigt werden. Daraus folgerten Müllensiefen et al. (2014), dass die *Musikalische Erfahrung* und die damit einhergehenden differenzierteren Umgangsweisen mit Musik, die zur Ausbildung musikalischer Fähigkeiten und Fertigkeiten führen, für einen Großteil der Bevölkerung vor allem in jüngeren und flexibleren Lebensabschnitten stattzufinden scheinen. Schaal et al. (2014) interpretieren diesen Befund damit, dass „insbesondere Schulabsolventen und Studenten [...] über eine höhere Motivation, mehr Zeit und insgesamt eine flexiblere Zeiteinteilung zu verfügen [scheinen], die sich in einer extensiveren Auseinandersetzung mit Musik zeigt“ (Schaal et al., 2014, S. 12). Weitere Ergebnisse von Bonneville-Roussy, Rentfrow, Xu und Potter (2013), die anhand einer amerikanischen Stichprobe negative Zusammenhänge zwischen der demografischen Variablen Alter und dem Ausmaß musikbezogener Verhaltensweisen feststellen konnten, decken diese Interpretation und sind kompatibel mit den in dieser Schülerstichprobe ermittelten positiven Einflüssen der Variable Alter auf die *Musikalische Erfahrung*.

Hinsichtlich des sozioökonomischen Status (SES), der anhand der Variablen Anzahl der Bücher (SES₁) und Einkommen der Eltern (SES₂) ermittelt wurde, ist in der vorliegenden Studie vor allem ein signifikant positiver Einfluss des SES auf die Gold-MSI-Faktoren *Musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten* (F_2) und *Musikalische Ausbildung* (F_3) mit positiven Regressionskoeffizienten belegt. Dabei bestätigen die gefundenen Zusammenhänge zum Großteil die Befunde früherer Studien von McCarthy (1980, 2007), Albert (2006) sowie Brändström und Wiklund (1996), die bereits positive Korrelationen zwischen dem SES der Eltern und der Dauer des Instrumentalspiels fanden. Vor allem ist der bedeutend positive Zusammenhang zwischen dem SES und der Gold-MSI-Teilskala *Musikalische Ausbildung* (F_3), die die Dauer des Instrumentalspiels repräsentiert, hervorzuheben (Phillips, 2003). Da unter den empirischen Ergebnissen kein Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Status (SES) und der Gold-MSI-Facetten *Aktiver Umgang mit Musik* (F_1) gefunden wurde, befindet sich das Ergebnis im Einklang mit den Resultaten von Müllensiefen et al. (2014) und Schaal et al. (2014), die ebenfalls belegen, dass der Aktive Umgang mit Musik nicht zwangsläufig mit einem höheren Einkommen und damit mit einem höheren SES der Eltern assoziiert ist. Es ist davon auszugehen,

dass Schülerinnen und Schüler der Sekundarstufen sich unabhängig vom SES der Eltern mit Musik auseinandersetzen (in diesem Zusammenhang siehe z. B. die Bedeutung der Peergroup auf die Ausbildung von Musikpräferenzen im Jugendalter; die Müller (1990) dokumentiert hat).

Weitere Zusammenhänge konnten zwischen den musikspezifischen Hintergrundvariablen *Motivation*, die sich aus den Variablen *Nähe zu Musik (M1)*, *musikbezogenes Fähigkeitsselbstkonzept (M2)* und *Interesse am Schulfach Musik (M3)* zusammensetzt, sowie den individuellen schulischen Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Fach Musik mit den fünf Teilskalen der *Musikalischen Erfahrung* gefunden werden. Dabei hat der Gold-MSI-Faktor *Aktiver Umgang mit Musik (F1)* einen bedeutenden positiven und die Gold-MSI-Facette *Musikalische Wahrnehmungsfähigkeiten (F2)* einen geringen positiven Einfluss auf die latente Variable *Motivation*. Jedoch zeigt sich, dass die aktive (außerschulische) Auseinandersetzung mit Musik in all ihren Facetten und Formen in einem deutlichen Zusammenhang mit der latenten Variable *Motivation* und damit mit der Einstellung zum Musikunterricht steht. Das bedeutet, dass Lernende, die über den schulischen Musikunterricht hinaus zusätzliche *Musikalische Ausbildung (F3)* erhalten, bessere Noten im Schulfach Musik erreichen. Darüber hinaus besteht ein signifikant negativer Zusammenhang zwischen der latenten Variable *Motivation* und der individuellen schulischen Leistung der Lernenden im Musikunterricht. Dieses Wirkungsgefüge, das den exkludierenden Charakter des Musikunterrichts (Heß, 2011a) anscheinend untermauert, stützt sich dabei auf persönliche, sozioökonomische sowie außerunterrichtliche Einflussgrößen. Diese müssen jedoch in weiterführenden musikpädagogischen Studien untersucht werden.

Literatur

- Albert, D. J. (2006). Socioeconomic Status and Instrumental Music: What Does the Research Say about the Relationship and Its Implications? *UPDATE: Applications of Research in Music Education*, 25(1), 39–45.
- Allen, N. L., Jenkins, F. & Schoeps, T. L. (2004). *The NAEP 1997 Arts Technical Analysis Report*. Technical Report ETS-NAEP 04-T01. Verfügbar unter: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/ETS-NAEP-04-T01.pdf> [16.03.2015].
- Bagozzi, R. P. & Yi, Y. (1988). On the Evaluation of Structural Equation Models. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 16(1), 74–94.
- Bähr, J. (2001). *Zur Entwicklung musikalischer Fähigkeiten von Zehn- bis Zwölfjährigen: Evaluation eines Modellversuchs zur Kooperation von Schule und Musikschule*. Göttingen: Cuvillier.
- Bastian, H. G. (2000). *Musik(erziehung) und ihre Wirkung: Eine Langzeitstudie an Berliner Grundschulen*. Mainz: Schott.
- Bentley, A. (1968). *Musikalische Begabung bei Kindern und ihre Meßbarkeit*. Frankfurt: Diesterweg.

- Bonneville-Roussy, A., Rentfrow, P. J., Xu, M. K. & Potter, J. (2013). Music Through the Ages: Trends in Musical Engagement and Preferences From Adolescence Through Middle Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105(4), 703–717.
- Boyle, J. D. & Radocy, R. E. (1987). *Measurement and Evaluation of Musical Experiences*. New York: Schirmer.
- Brändström, S. & Wiklund, C. (1996). The social use of music and music education. *Canadian Music Educator*, 37(3), 33–36.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenz durch Musikunterricht fördern?* Bildungsforschungsband 32. Bonn, Berlin.
- Colwell, R. (1969). *Music achievement tests 1 and 2*. Chicago: Follett Educational Corp.
- Colwell, R. (1970). *Music achievement tests 3 and 4*. Chicago: Follett Educational Corp.
- Colwell, R. (1979). *Silver Burdett Music Competency Tests*. Morristown: Silver Burdett.
- Fisher, R. (2008). Debating Assessment in Music Education. *Research & Issues in Music Education*, 6(1). Verfügbar unter: <http://www.stthomas.edu/rimeonline/vol6/fisher1.htm> [16.03.2015].
- Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error. *Journal of Marketing Research*, 18(1), 39–50.
- Frey, A., Taskinen, P. & Schütte, K. (Hrsg.) (2009). *PISA 2006 Skalenhandbuch. Dokumentation der Erhebungsinstrumente*. Münster: Waxmann.
- Gehrmann, A., Hericks, U. & Lüders, M. (Hrsg.) (2010). *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Gembris, H. (2013). *Grundlagen musikalischer Begabung und Entwicklung* (4., unver. Aufl.). Augsburg: Wißner.
- Gordon, E. E. (1971). *Iowa Test of Music Literacy*. Iowa: The Bureau of Educational Research and Services, University of Iowa.
- Gordon, E. E. (1989). *Advanced Measures of Music Audiation*. Chicago: GIA.
- Hallam, S. (2010). 21st century conceptions of musical ability. *Psychology of Music*, 38(3), 308–330.
- Hallam, S. & Prince, V. (2003). Conceptions of Musical Ability. *Research Studies in Music Education*, 20(1), 2–22.
- Heß, F. (2011a). Musikunterricht zwischen Sach- und Fachinteresse. Ergebnisse aus der Pilotstudie Musikunterricht aus Schülersicht. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(1), 1–26. Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=44&path%5B%5D=102> [16.03.2015].
- Heß, F. (2011b). Skalenhandbuch zur Studie „Musikunterricht aus Schülersicht“ (MASS 2011). Dokumentation der Erhebungsinstrumente. Verfügbar unter: https://www.uni-kassel.de/fb01/fileadmin/datas/fb01/Institut_fuer_Musik/Dateien/Skalenhandbuch_Mass_2011.pdf [16.03.2015].
- Ho, Y.-C., Cheung, M.-C. & Chan, A. S. (2003). Music Training Improves Verbal but Not Visual Memory: Cross-Sectional and Longitudinal Explorations in Children. *Neuropsychology*, 17(3), 439–450.
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Jäncke, L. (2008). *Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie*. Bern: Huber.

- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 500–521.
- Jordan, A.-K., Knigge, J. & Lehmann-Wermser, A. (2010). Projekt KoMus: Entwicklung von Kompetenzmodellen in einem ästhetischen Fach. In A. Gehrmann, U. Hericks & M. Lüders (Hrsg.), *Bildungsstandards und Kompetenzmodelle. Beiträge zu einer aktuellen Diskussion über Schule, Lehrerbildung und Unterricht* (S. 209–222). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Kaiser, H.-J. (2002). Die Bedeutung von Musik und musikalischer Bildung. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 1–14. Verfügbar unter: <http://home.arcor.de/zf/zfkm/kaiser1.pdf> [16.03.2015].
- Kessels, U. & Hannover, B. (2004). Empfundene „Selbstnähe“ als Mediator zwischen Fähigkeitsselbstkonzept und Leistungskurswahlintentionen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36(3), 130–138.
- Knigge, J. (2010). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Dissertation Universität Bremen. Verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:gbv:46-diss000120066> [16.03.2015].
- Knigge, J. & Lehmann-Wermser, A. (2008). Bildungsstandards für das Fach Musik – Eine Zwischenbilanz. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 60–98. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-knigge-lehmannwermser.pdf> [16.03.2015].
- Kormann, A. (2005). Musiktests. In R. Oerter & T. H. Stoffer (Hrsg.), *Spezielle Musikpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie, S. 369–407). Göttingen: Hogrefe.
- Kraemer, R.-D. (2007). *Musikpädagogik – eine Einführung in das Studium* (2., verb. Aufl.). Reihe Wißner-Lehrbuch: Bd. 6. Augsburg: Wißner.
- Marsh, H. W., Hau, K. & Wen, Z. (2004). In Search of Golden Rules: Comment on Hypothesis-Testing Approaches to Setting Cutoff Values for Fit Indexes and Dangers in Overgeneralizing Hu and Bentler's (1999) Findings. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 11(3), 320–341.
- McCarthy, J. F. (1980). Individualized Instruction, Student Achievement, and Dropout in an Urban Elementary Instrumental Music Program. *Journal of Research in Music Education*, 28(1), 59–69.
- McCarthy, M. (2007). MENC in International Perspective. *Music Educators Journal*, 94(1), 42–48.
- Müllensiefen, D., Gingras, B., Musil, J. & Stewart, L. (2014). The Musicality of Non-Musicians: An Index for Assessing Musical Sophistication in the General Population. *PLoS ONE*, 9(2): e89642. doi:10.1371/journal.pone.0089642.
- Müller, R. (1990). *Soziale Bedingungen der Umgangsweisen Jugendlicher mit Musik. Theoretische und empirisch-statistische Untersuchung zur Musikpädagogik*. Essen: Blaue Eule.
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells ‚Musik wahrnehmen und kontextualisieren‘. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 3–33. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> [16.03.2015].
- Oerter, R. & Stoffer, T. H. (Hrsg.) (2005). *Spezielle Musikpsychologie* (Enzyklopädie der Psychologie). Göttingen: Hogrefe.
- Office for National Statistics (2010). *Standard Occupational Classification 2010. Volume 3 The National Statistics Socio-economic Classification: (Rebased on the SOC 2010) User*

- Manual*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Verfügbar unter: <http://www.ons.gov.uk/ons/guide-method/classifications/current-standard-classifications/soc2010/soc2010-volume-3-ns-sec--rebased-on-soc2010--user-manual/index.html> [16.03.2015].
- Ollen, J. E. (2006). *A criterion-related validity test of selected indicators of musical sophistication using expert ratings*. Dissertation. Ohio: Ohio State University.
- Persky, H. R., Sandene, B. A. & Askew, J. M. (2001). *The NAEP 1997 Arts Report Card. Eighth-Grade Findings from the National Assessment of Educational Progress*. Verfügbar unter: nces.ed.gov/nationsreportcard/pdf/main1997/1999486r.pdf [16.03.2015].
- Phillips, S. (2003). *Contributing factors to music attitude in the sixth-, seventh-, and eighth-grade students*. Unveröffentlichte Dissertation. University of Iowa.
- Rakoczy, K., Buff, A. & Lipowsky, F. (2005). *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie „Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis“*. Teil 1 Befragungsinstrumente. Bd. 13. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/volltexte/2010/3106/pdf/MatBild_Bd13_D_A.pdf [16.03.2015].
- Rakoczy, K., Klieme, E. & Pauli, C. (2008). Die Bedeutung der wahrgenommenen Unterstützung motivationsrelevanter Bedürfnisse und des Alltagsbezugs im Mathematikunterricht für die selbstbestimmte Motivation. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(1), 25–35.
- Rose, D. & Harrison, E. (2007). The European Socio-economic Classification: a new social class schema for comparative European research. *European Societies*, 9(3), 459–490.
- Rost, D. H. & Sparfeldt, J. R. (2002). Facetten des schulischen Selbstkonzepts: Ein Verfahren zur Messung des differentiellen Selbstkonzepts schulischer Leistungen und Fähigkeiten (DISK-Gitter). *Diagnostica*, 48(3), 130–140.
- Schaal, N. K., Bauer, A.-K. R. & Müllensiefen, D. (2014). Der Gold-MSI: Replikation und Validierung eines Fragebogeninstrumentes zur Messung *Musikalischer Erfahrung* anhand einer deutschen Stichprobe. *Musicae Scientiae*, 18(4), 423–447.
- Schellenberg, E. G. (2004). Music Lessons Enhance IQ. *Psychological Science*, 15(8), 511–514.
- Seashore, C. E. (1919). *Seashore measurement of musical talent*. New York, revidierte Fassungen 1939, 1956, 1960. Deutsche Ausgabe, H. Fischer & C. Butch (Hrsg.). Bern: Huber.
- Vitouch, O., Bischof, B. & Wieser, M. (2009). Konativer Transfer: Vom Know-What zum Know-How? In Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), *Pauken mit Trompeten. Lassen sich Lernstrategien, Lernmotivation und soziale Kompetenz durch Musikunterricht fördern?* Bildungsforschungsband 32 (S. 137–147). Bonn, Berlin.
- Weber, E. W., Spychiger, M. & Patry, J.-L. (1993). *Musik macht Schule. Biografie und Ergebnisse eines Schulversuchs mit erweitertem Musikunterricht*. Essen: Blaue Eule.
- Weiber, R. & Mülhhaus, D. (2014). *Strukturgleichungsmodellierung. Eine anwendungsorientierte Einführung in die Kausalanalyse mit Hilfe von AMOS, SmartPLS und SPSS* (2., erw. und korr. Aufl.). Berlin: Springer Gabler.
- Weinert, F. E. (Hrsg.) (2014). *Leistungsmessungen in Schulen* (3., aktualisierte Aufl.). Weinheim: Beltz.

Daniel Fiedler
Institut für Musik
Pädagogische Hochschule Freiburg
Kunzenweg 21
79117 Freiburg im Breisgau
fiedler@ph-freiburg.de

Daniel Müllensiefen
Department of Psychology
Goldsmiths, University of London
New Cross Road, New Cross
London SE14 6NW
d.mullensiefen@gold.ac.uk

Michal Bischoff, Tim Sandkämper & Christoph Louven

Jugendliche und ‚Klassische Musik‘

Vorurteile und Klischees

Teenagers and classical music – Prejudices and clichés

Prejudices and clichés of teenagers concerning “classical music”, its composers, musicians and listeners as well as possible factors influencing these stereotyped ideas were investigated by means of a two-stage research approach including a qualitative explorative study and a quantitative verification. The results prove the existence of manifold ‘typical’ conceptions concerning classical music in the teenagers’ thinking, though these are very differentiated with regard to contents and influencing variables. A factor analysis revealed five ‘basic stereotypes’, the most important of which concerned the (old) age and the (high) level of education of classical music lovers. While the teenagers’ level of education seems to have little influence on their thinking in stereotypes, their experiences with classical music are very significant, be it as listener or as performing musician.

Einleitung

Untersuchungen zu den Musikpräferenzen von Jugendlichen zeigen immer wieder, dass ‚Klassische Musik‘ von Jugendlichen nicht besonders wertgeschätzt wird: ‚Klassik‘ steht in der Rangfolge der präferierten Genres in der Regel ganz unten (Behne, 1986, 1987, 1993, 2009; Kloppenburg 1987; Dollase 1998; Gembris, 2005). Neuhoff (2004) konnte zeigen, dass die Publika „klassischer Hochkultur“ einen Altersschnitt von ca. 50 Jahren und einen relativ hohen Bildungsstatus aufweisen, die Besucher von Rock/Pop-Konzerten dagegen das im Durchschnitt jüngste Publikum bilden. Die Präferenzergebnisse zeigen damit zwar einen klaren Befund auf, liefern für sich genommen aber noch keine Erklärung. Jedoch vermutet bereits Behne (1986, S. 30) als Grund für die Ablehnung von klassischer Musik das Vorhandensein von negativen Stereotypen, die von den Jugendlichen mit dem Begriff ‚Klassik‘ verknüpft werden (vgl. Klausmeier, 1972). So entsteht aus Vorurteilen und Klischees ein eigenständiges Genre-Stereotyp ‚Klassik‘, das mit eigenen positiven Hörerfahrungen zu real erklingender Musik u. U. auch in Widerspruch treten kann. So konnten Schlemmer und James (2011) zeigen, dass reale Konzerterlebnisse klassischer Musik von Jugendlichen signifikant besser bewertet werden als die blo-

ße Stil­kategorie ‚Klassische Musik‘. Auch Mende & Neu­wöhner (2006) stellten im Rahmen der ARD-E-Musikstudie 2005 fest, dass klassische Musik in vielen Fällen eher aufgrund von klischeehaften Vorstellungen beurteilt wird als aufgrund realer Erfahrungen. Damit können negative Klischees und falsche Vorurteile gegenüber klassischer Musik in einen fatalen Zirkel führen: Wer stark in derartigen Klischees denkt (selbst wenn sie einen wahren Kern haben, z. B. dass ‚Klassik‘-Konzerte vor allem von älteren Menschen besucht werden), wird als Jugendlicher aus eigenem Antrieb wohl kaum ein klassisches Konzert besuchen oder sich mit klassischer Musik auseinandersetzen. Dieses wiederum verhindert, dass echte Erfahrungen mit dieser Musik gemacht werden, die helfen könnten, Vorurteile abzubauen. Somit können Klischees und Vorurteile den Zugang zur klassischen Musik komplett versperren oder zumindest erheblich erschweren, da zuerst alte Denkmuster relativiert werden müssen, bevor man offen für neue Erfahrungen wird. Eine genauere Kenntnis dieser Klischees könnte somit Ansatzpunkte zur Durchbrechung dieses Zirkels aufzeigen.

Die klischeehaften Vorstellungen von Jugendlichen zur ‚Klassischen Musik‘ sind bislang nicht systematisch untersucht. Gaiser (2006) nimmt zwar in einer großen Fragebogenstudie das Konstrukt ‚Klassische Musik‘ in den Blick und befragt hierzu Versuchspersonen aller Altersgruppen. Es bleibt aber offen, ob die vorgegebenen Antwortkategorien des Fragebogens die Klischeekategorien der befragten Jugendlichen hinreichend valide abbilden und ob die Jugendlichen bei freien Antwortmöglichkeiten tatsächlich in der Lage waren, u. U. diffuse Aspekte vorhandener Vorurteile zu durchdenken und zu verbalisieren. Ähnliches gilt für die Studien zu stereotypen Beschreibungen von Genrefans von Gosling & Rentfrow (2007) sowie McDonald, Oldmeadow & Rentfrow (2009).

Daher wurde an der Universität Osnabrück im Rahmen zweier Examensarbeiten eine zweistufige Studie mit aufeinander aufbauendem, qualitativ-quantitativem Forschungsdesign konzipiert. Im qualitativ-explorativen ersten Teil (Bischoff, 2011) wurden 17 Jugendliche der Jahrgangsstufe 10 mittels leitfadengestützter Interviews zu ihren Vorurteilen und klischeehaften Vorstellungen zur ‚Klassischen Musik‘ sowie zu Komponisten, Hörern und Musikern dieser Musik befragt, die Aussagen einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen und so die impliziten Klischeekategorien offengelegt.

Für den zweiten, quantitativen Teil der Untersuchung (Sandkämper, 2013) wurden die gefundenen Klischeekategorien in einen Fragebogen überführt und es wurde mittels einer Befragung von 160 Jugendlichen verschiedener Schulformen untersucht, wie verbreitet diese Klischees unter den Jugendlichen dieser Altersgruppe sind und welche Faktoren das Klischeebild ggf. beeinflussen.

Qualitative Explorationsstudie zu Klischeekategorien

Klischeehafte Vorstellungen können nur dann umfassend erhoben werden, wenn sie ohne bzw. mit so wenig Vorgaben wie möglich frei geäußert werden können. Für den ersten, explorativen Teil der Studie wurde daher die Methode des leitfadengestützten Interviews mit inhaltsanalytischer Auswertung der Aussagen verwendet (vgl. Gläser & Laudel, 2010).

Der verwendete Interviewleitfaden (Abb. 1) wurde auf der Basis von Erkenntnissen aus der Präferenzforschung entwickelt (Jost, 1982; Kloppenburg, 1987; Behne, 1986; Baacke, 1998; Neuhoff, 2007; la Motte-Haber & Neuhoff, 2007). Die mit dem Interviewleitfaden erfassten unabhängigen Variablen beschreiben die persönlichen und individuellen Beziehungen und Erfahrungen zu und mit Musik (Musikgeschmack, spezifische Hörweisen, Mediennutzung, Konzertbesuche, Instrumentalspiel, Umgang mit Musik im familiären Umfeld) und begründen so eventuelle Differenzen in den klischeehaften Vorstellungen der Jugendlichen. Hingegen gehen die Klischees zu Personen aus dem Bereich der klassischen Musik (Komponisten, Musiker, Konsumenten) und zur Musik selbst als abhängige Variablen in den Kern des Leitfadens ein. Die unabhängigen Variablen dienen so auch als Ein- und Einführung innerhalb des Interviews.

Die Interviews wurden mit 17 Schülerinnen und Schülern des 10. Jahrgangs eines Gymnasiums ohne musikalischen Unterrichtsschwerpunkt durchgeführt (Alter 15 bis 16 Jahre). Die Jugendlichen nahmen freiwillig an den Interviews teil, die Interviews hatten jeweils eine durchschnittliche Länge von ca. 10 Minuten.

Die Auswertung der Interviewtranskripte stützte sich in großen Teilen auf die Vorschläge von Gläser & Laudel (2010) zur Durchführung einer qualitativen Inhaltsanalyse. Zur Extraktion relevanter Inhalte wurden zunächst fünf Kategorien gebildet, die jeweils eine unterschiedliche Anzahl an Dimensionen zur weiteren Ordnung der Antworten umfassen. Die Kategorien „Klassische Musik als Begriff“ und „Personen klassischer Musik“ stehen dabei für alle Aussagen der unabhängigen Variablen, die in direkter Weise Klischees zu klassischer Musik bzw. zu den beteiligten Personen beschreiben. Die übrigen Kategorien beinhalten Faktoren, die auf Klischees Einfluss nehmen könnten. Im Zuge der Auswertung wurden zusätzlich die Kategorien „Selbstkonzept“ und „Klischeebewusstsein“ aufgestellt, um relevante Antworten einordnen zu können, die anfänglich nicht erwartet worden waren (Abb. 2). Das Kategoriensystem ist dabei nicht als ausschließend zu verstehen, so dass beispielsweise eine Antwort zwei oder mehreren Kategorien zugeordnet werden konnte.

Interviewleitfaden

- 1 Was für Musik hörst du in deiner Freizeit?
- 2 Hast du mal selbst ein Instrument gespielt oder spielst du im Moment eines? Singst du?
 - Welches?
 - Wie lang?
 - Orchestererfahrung?
- 3 Hast du schon mal ein Konzert besucht, bei dem klassische Musik gespielt wurde? Wenn ja, wo und was?
 - Was für Menschen besuchen solche Konzerte? (entweder auf Erfahrung oder der eigenen Vorstellung basierend)
 - Kennst du bekannte Künstler der klassischen Musik wie z.B. Sängerinnen/Sänger oder Musiker?
 - Wie würdest du sie beschreiben?
- 4 Kennst du Komponisten, die klassische Musik geschrieben haben?
 - Was sind das für Menschen?
 - Wie arbeiten sie?
- 5 Wie würdest du einem Menschen, der diese Musik noch nie gehört hat beschreiben, wie klassische Musik klingt?
 - Kannst du Beispiele nennen?
- 6 Was müsste an klassischer Musik anders sein bzw. was würdest du an ihr verändern, damit du sie hörst?
- 7 Hören Mitglieder deiner Familie bei dir zu Hause klassische Musik?
 - Falls nein: Kannst du dir vorstellen, warum nicht?
 - Falls ja: Was hören sie?
- 8 Glaubst du, dass deine Freunde ähnlich wie du über klassische Musik denken oder eher eine andere Meinung haben?

Abbildung 1: Interviewleitfaden

Klischeehafte Definitionen der Jugendlichen des Begriffs ‚Klassische Musik‘ lassen sich z. B. durch die folgenden, beispielhaften Aussagen skizzieren:

Schüler(in): „Ja, auf jeden Fall ist da auch Akustik dabei, Trompeten und so, weil elektrische Gitarre und sowas ist ja nicht Akustik. Also Bläser, Streicher, Trommeln, Pauken. Und neumodische Musikinstrumente, so Gitarre und Bass nicht.“

Schüler(in): „(...) Sie ist nicht am PC geschrieben oder gemixt, sondern sie ist von Hand noch geschrieben und von Hand noch gemacht und auch nicht zusammengeschnitten am Ende, sondern wirklich alles auf einmal zusammen komponiert.“

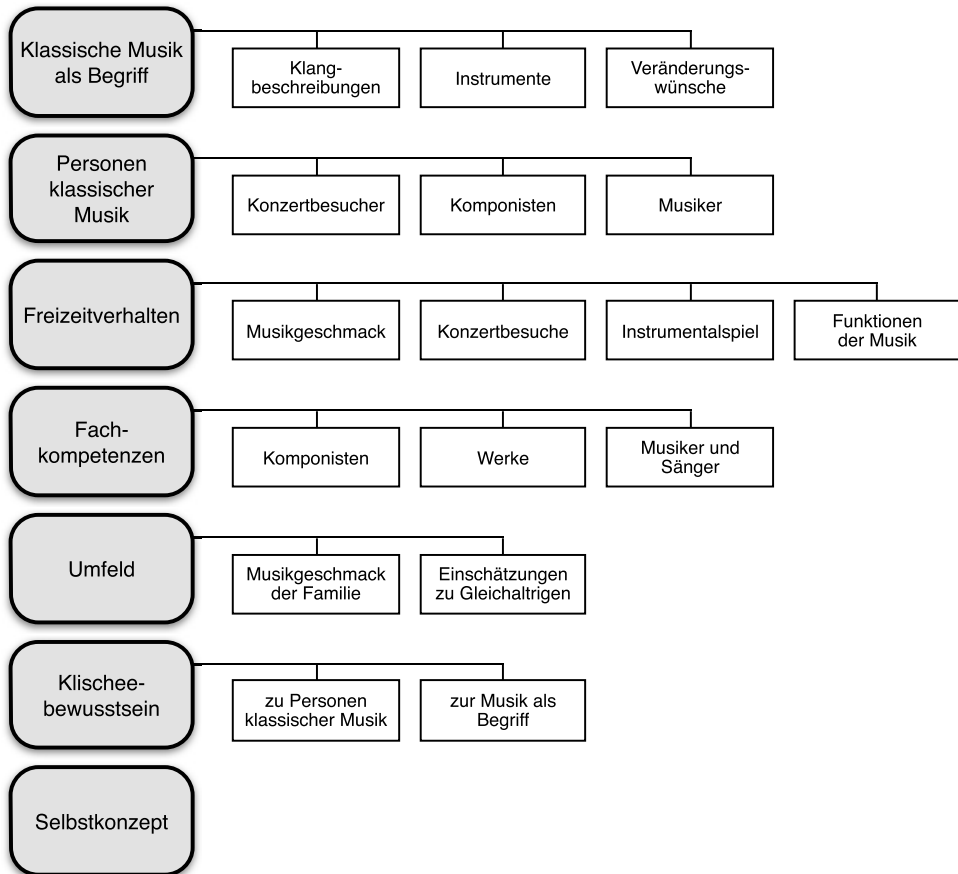


Abbildung 2: Kategoriensystem

Auffällig oft steht dabei das Aufzählen typischer Instrumente im Vordergrund. Ein Großteil der Jugendlichen nahm dabei die Unterscheidung zwischen „elektronischen und akustischen Instrumenten“ vor, wobei letztere auch oft mit dem Begriff „handwerklich“ umschrieben wurden. Generell scheint das ‚Handwerk‘ in der klassischen Musik für die Jugendlichen ein relevanter Unterscheidungsfaktor zwischen der klassischen Musik und anderen Musikgenres zu sein. Ein weiterer wichtiger Faktor für die Jugendlichen ist das Alter der Musik:

Schüler(in): „Ich würde erst mal sagen, dass klassische Musik altherkömmlich ist und dass sie halt älter ist, (lacht) dass sie aus dem letzten Jahrhundert kommt, wenn sie nicht noch älter ist (...).“

Schüler(in): „Ältere Musik, mehr von früher. Also jetzt nicht so 60er Jahre oder so, sondern von früher.“

Weitere Aussagen bezeichnen klassische Musik tendenziell als langweilig und leise, langsam und fließend. Hörer klassischer Musik werden von den Jugendlichen immer wieder als alt, ruhig, ordentlich und mit hohem sozioökonomischen Status charakterisiert:

Schüler(in): *„Die sind meistens alt und sehen ein bisschen (...), aus dem höheren Bürgertum, ein bisschen gewählter aus.“*

Komponisten klassischer Musik wurden vielfach als „abweichend“ von anderen Menschen beschrieben. Ihr Anderssein wird zum Beispiel begründet mit schwierigen Lebensumständen, einer ausgeprägten Introvertiertheit durch die innige Beschäftigung mit der Musik und einer besonderen Begabung bzw. einem Talent:

Schüler(in): *„Ich denk mal, das waren normale Menschen, aber, (...) also Genie und Wahnsinn liegt ja meistens ziemlich nah beisammen und ich denke, die waren schon ein bisschen verrückt.“*

Hingegen fanden sich deutlich weniger ausgeprägte Vorstellungen zu ausübenden Musikern aus dem Bereich der klassischen Musik. Hier wurden vor allem das besondere Interesse an der Musik und das Talent als charakteristische Eigenschaften genannt. Ein Grund mag sein, dass den Jugendlichen kaum entsprechende Musiker bekannt sind. Nennungen beschränken sich hier ausschließlich auf Künstler, die eher einem Crossover-Bereich zur Popmusik zuzurechnen sind wie z. B. David Garrett oder Paul Potts.

Insgesamt zeigen die Aussagen der Jugendlichen zur klassischen Musik und den beteiligten Personen, dass die Bewertungen jeweils mit einem funktionalen Aspekt verbunden sind. Im Aspekt des Alters bündeln sich biologisches Alter, sich wandelnde kulturelle Normen und Moden sowie Sozialisationsbedingungen (vgl. la Motte-Haber, 2002). Daher scheint es nicht verwunderlich, dass das Alter in den klischeehaften Äußerungen der Jugendlichen immer wieder eine große Rolle spielt.

Die Analyse möglicher auf die Klischees Einfluss nehmender Faktoren zeigte insbesondere in den Kategorien „Umfeld“, „Freizeitverhalten“ und „Fachkompetenzen“ interessante Ergebnisse. Im Umfeld der Jugendlichen gibt es den Aussagen zufolge nur wenige Familien, in denen klassische Musik häufig oder regelmäßig gehört wird. Ein positives Verhältnis der Familie zur klassischen Musik war aber trotzdem nicht mit weniger ausgeprägten Klischees bei den Jugendlichen verbunden. Hingegen begründen bzw. rechtfertigen einige der Befragten ihre eigene Ablehnung klassischer Musik mit einem entsprechend ablehnenden familiären Musikgeschmack.

Nur einzelne Jugendliche stehen der klassischen Musik positiv gegenüber und berichteten, diese auch in ihrer Freizeit zu hören. Auf Nachfrage zeigt sich auch hier, dass unter ‚Klassische Musik‘ vor allem Musik aus dem Crossover-Bereich zur Popmusik verstanden wird (z. B. des Geigers David Garrett). Bezüglich ihrer Kenntnis von Komponisten, Werken oder Musikern unterschieden sich diese Jugendlichen

nicht von Befragten mit negativer Grundeinstellung. Die von den Jugendlichen genannten Komponisten klassischer Musik beschränkten sich ausschließlich auf die Epochen Barock und Klassik (Bach, Händel, Beethoven, Mozart), oft mit Verweis auf deren Bekanntheit aus dem schulischen Musikunterricht.

Die Schülerinnen und Schüler sind sich ihrer geringen Kenntnis und Erfahrung auf dem Gebiet klassischer Musik durchaus bewusst. Dies wird auch durch Äußerungen belegt, die zur zusätzlichen Bildung der Kategorien „Selbstkonzept“ und „Klischeebewusstsein“ führten. Viele der Befragten beschrieben sich selbst als unmusikalisch und bezeichneten ihre eigenen Beschreibungen klassischer Musik selbst als „klischeehaft“. Auch eine entsprechende Zurückhaltung bei der Beschreibung klassischer Musik oder Nennung bekannter Werke bzw. Komponisten, begleitet durch ein verlegenes Lachen, bis hin zur Verweigerung einer Antwort mit der Begründung, zu wenig darüber zu wissen, deuten dies an.

Quantitative Studie zum Verbreitungsgrad der Klischeekategorien

Nach der qualitativ Explorationsstudie von Bischoff (2011) sollte in einer quantitativen Folgestudie festgestellt werden, wie verbreitet die gefundenen Klischeekategorien unter Jugendlichen der 10. Klassenstufe unterschiedlicher Schulformen sind und welche Faktoren das klischeehafte Denken über klassische Musik signifikant beeinflussen. Hierzu wurde ein Fragebogen entworfen, der als unabhängige Variablen neben den demographischen Daten den musikalischen Hintergrund der Jugendlichen erfasst, u. a. mit Angaben zu Instrumentalspiel und Instrumentalunterricht, zu Musikpräferenzen, zur Teilnahme am (klassischen) Konzertleben sowie zu den Kenntnissen über klassische Komponisten und Interpreten. Den Kern des Fragebogens bildeten als abhängige Variablen 24 Items mit Aussagen zur klassischen Musik, die aus den Klischeekategorien der Explorationsstudie abgeleitet wurden:

1. Klassische Musik ist was für junge Leute.
2. Klassische Musik ist kompliziert.
3. Klassische Musik ist Musik ohne elektronische Instrumente.
4. Leute, die Klassische Musik hören, sind lebhafte Menschen.
5. Klassische Musik ist Musik für die gebildete und wohlhabende Oberschicht.
6. In Klassischer Musik fehlt das Gefühlvolle.
7. Komponisten von Klassischer Musik haben eine besondere Begabung.
8. Klassische Musik ist ernst und feierlich.
9. Klassische Musik ist alte Musik.
10. Klassische Musikstücke klingen alle ähnlich.
11. Menschen, die in die Oper oder in ein klassisches Konzert gehen, tun das vor allem, um sich zu zeigen und nicht unbedingt, weil ihnen die Musik gefällt.
12. Leute, die Klassische Musik hören, sind intelligent.

13. Klassische Musik hören vor allem ältere Leute, weil das Musik ist, die noch aus ihrer Jugendzeit stammt.
14. Leute, die Klassische Musik hören, sind musikalische Menschen, die häufig selber ein Instrument spielen oder gern singen.
15. Klassische Musik ist „handgemachte“ Musik.
16. Klassische Musik ist was für Fachleute, die sich damit auskennen.
17. Klassische Musik ist Musik mit Sinfonieorchester.
18. Klassische Musik ist Tanzmusik.
19. Klassische Musik verläuft fließend und gleichförmig, ohne Höhepunkte.
20. Klassische Musik ist Musik ohne Gesang.
21. Klassische Musik ist rhythmisch und bewegt.
22. Klassische Musik ist was für Jungs.
23. Klassische Musik ist was für ältere Leute.
24. Leute, die Klassische Musik hören, sind unordentlich.

Die Aussagen sollten jeweils auf einer fünfstufigen Likert-Skala mit Zustimmung („Stimmt absolut!“) oder Ablehnung („Stimmt gar nicht!“) bewertet werden. Um ein ggf. stereotypes Antwortverhalten identifizieren zu können, wurden einige der Aussagen invertiert, d. h. in ihrer Aussagerichtung umgekehrt (1, 4, 6, 22, 24).

An der Befragung nahmen Mitte bis Ende Februar 2013 insgesamt 160 Schüler (95 weiblich, 65 männlich, Durchschnittsalter 15.82 Jahre, $SD=.69$) der 10. Schulklassen eines Gymnasiums ($N=90$), des Realschulzweigs einer Oberschule ($N=43$), sowie des Hauptschulzweigs einer Oberschule und einer Hauptschule ($N=27$) im ländlichen Raum ohne einen besonderen musikalischen Schwerpunkt teil. So konnte auch der Einfluss verschiedener Bildungsniveaus auf die Zustimmung zu klischeehaften Aussagen überprüft werden.

Von den befragten Jugendlichen spielten 38 % zum Befragungszeitpunkt ein Musikinstrument. Weitere 26 % haben früher ein Instrument gespielt, aber mittlerweile aufgehört. Die übrigen 36 % der Jugendlichen spielen kein Instrument und haben auch früher keines gespielt. 21 % der aktiven Instrumentalisten gaben an, auch selbst gerne klassische Musik zu spielen, was etwa 8 % aller Jugendlichen entspricht. Im Bezug auf die Hörpräferenzen gaben fast alle Schüler mehrere Musikrichtungen an. Dabei nannten 10 % der Schüler auch „Klassik“ als präferiertes Genre, ohne signifikanten Unterschied zwischen Gymnasiasten und Haupt- oder Realschülern.

Bei den klischeehaften Aussagen des Fragebogens handelt es sich um pauschalisierte Verallgemeinerungen, die in dieser Form abgelehnt werden müssten, wenn den Jugendlichen deren Klischeehaftigkeit bewusst ist. Tatsächlich zeigt die Übersicht der mittleren Bewertungen, dass die Jugendlichen im Mittel nur sehr wenigen Aussagen zustimmen. Stattdessen überwiegt eine differenzierte Bewertung oder eine Ablehnung der Klischees.

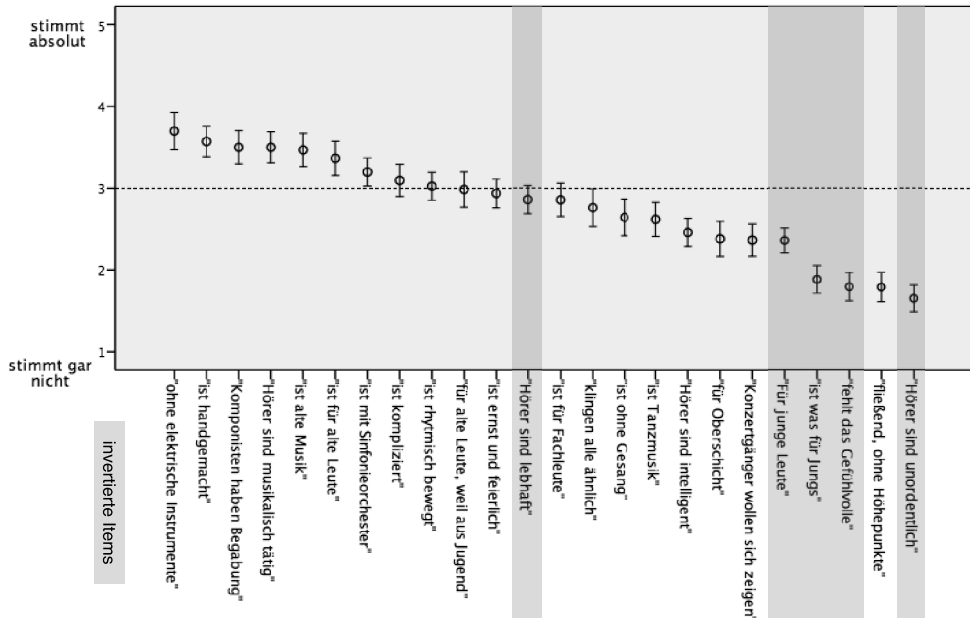


Abbildung 3: Mittlere Zustimmung zu Klischeeaussagen

Um die den 24 Einzelurteilen zugrunde liegenden Urteilsfaktoren zu analysieren, wurde eine Dimensionsreduzierung mittels Faktorenanalyse vorgenommen. Fünf Aussagen konnten dabei nicht berücksichtigt werden, da sie ein zu schlechtes Korrelationsverhalten mit den übrigen Variablen aufwiesen. Unter Ausschluss dieser Variablen kann die Stichprobeneignung immerhin als *mittelprächtigt* nach dem Kaiser-Kriterium bewertet werden ($KMO = .714$). Auch Bartlett's Test auf Sphärität (ungef. χ^2 nach Pearson $c^2(171) = 467.244, p < .001$) und die MSA-Werte der einzelnen Variablen (alle zwischen .57 und .82) machen eine Faktorenanalyse vertretbar. Nach dem Cattell-Kriterium liefert die Faktorenanalyse ein Modell mit fünf Faktoren, das 51.6 % der Gesamtvarianz der Antworten aufklärt.

Die Varimax-rotierte Faktormatrix (Tabelle 1) zeigt eine recht eindeutige Struktur der extrahierten Faktoren und erlaubt eine inhaltliche Deutung im Sinne von fünf ‚Basisklischees‘, die den konkreten Itemantworten zugrunde liegen.

Auf den ersten Faktor laden Aussagen, die im weitesten Sinne mit dem höheren Alter klassischer Musik und ihrer Hörer in Verbindung stehen. Man könnte diesen Klischeefaktor somit als *„Altersklischee“* bezeichnen. Jugendliche mit einer hohen Ausprägung dieses Faktors sehen klassische Musik demnach als „alte Musik“ für „ältere Leute“, und eben nicht für „junge Leute“. Die Musik selbst wird als „langsam, fließend und ohne Höhepunkte“ angesehen und scheint immer „irgendwie ähnlich“ zu klingen. Das „traditionelle“ Sinfonieorchester scheint bei diesem Faktor als dominierender Klangkörper klassischer Musik wahrgenommen zu werden.

Tabelle 1: Faktorenanalyse der Klischeeaussagen, Rotierte Komponentenmatrix^a

	Komponente				
	1	2	3	4	5
„für alte Leute, weil aus Jugend“ [i13]	,709				
„ist für alte Leute“ [i23]	,700				
„ist für junge Leute“ [i1]	-,525		,383		
„klingen alle ähnlich“ [i10]	,492		-,312	,301	
„Komponisten haben Begabung“ [i7]		,689			-,363
„Hörer sind intelligent“ [i12]		,688			
„ist für Fachleute“ [i16]		,607			
„ist mit Sinfonieorchester“ [i17]	,497	,503			
„Hörer sind musikalisch tätig“ [i14]		,482		,305	
„für Oberschicht“ [i5]		,476			
„Hörer sind lebhaft“ [i4]			,752		
„ist Tanzmusik“ [i18]			,677		
„ohne elektronische Instrumente“ [i3]				,699	
„ist alte Musik“ [i9]	,413			,576	
„ist ernst und feierlich“ [i8]				,572	
„fließend, ohne Höhepunkte“ [i19]	,310	-,334		,365	,326
„Konzertgänger wollen sich zeigen“ [i11]					,703
„fehlt das Gefühlvolle“ [i6]					,615
„ist rhythmisch bewegt“ [i21]			,485		-,530

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

a. Die Rotation ist in 8 Iterationen konvergiert.

Das Altersklischee bietet von allen Faktoren die größte Varianzaufklärung und die stärksten Beziehungen zu den unabhängigen Variablen. So ist das Altersklischee bei Real- und Hauptschülern signifikant stärker ausgeprägt als bei Gymnasiasten (einfaktorielle ANOVA, $F(2, 129) = 9.72$, $p < .001$). Der empirische Effekt beträgt $f = 0.39$ und ist nach Cohen (1988) als stark zu bewerten. Aussagen, die mit dem Altersklischee zusammenhängen, sind also bei Real- und Hauptschülern stärker verbreitet als bei den Gymnasiasten.

Bei Jugendlichen mit einer Hörpräferenz für ‚Klassik‘ ist das Altersklischee hingegen nur schwach ausgeprägt. Diese Jugendlichen lehnen also Klischees, die das Alter von klassischer Musik und ihrer Hörerschaft betreffen, deutlich stärker ab als Jugendliche ohne Präferenz für Klassik ($t(129) = 3.67$, $p < .001$). Nach Cohen (1988) liegt hier mit $d = 1.07$ ein sehr starker Effekt vor.

Auch das Instrumentalspiel scheint mit dem Altersklischee in Verbindung zu stehen: Jugendliche, die ein Instrument spielen, lehnen solche Klischees stärker ab als Jugendliche, die kein Instrument spielen ($F(2, 129) = 3.9, p = .023$). Hier lässt sich allerdings nur noch ein mittelstarker Effekt nach Cohen (1988) nachweisen ($f = 0.25$).

Den stärksten Einfluss auf das Altersklischee jedoch hat die eigene Musiziervorliebe für klassische Musik, bei der die mit dem Altersklischee zusammenhängenden Aussagen noch stärker zurückgewiesen werden ($t(39) = 4.56, p < .001$). Der Effekt ist hier außerordentlich stark ($d = 1.66$).

Auf den zweiten Faktor laden Aussagen, die mit Bildung, Begabung und Oberschicht in Verbindung stehen. Dieser kann daher als „*Bildungsklischee*“ gedeutet werden. Jugendliche mit einer hohen Ausprägung des zweiten Faktors bewerten klassische Musik demnach als „Musik für die gebildete und wohlhabende Oberschicht“ und für „Fachleute, die sich damit auskennen“. Komponisten von klassischer Musik hätten eine „besondere Begabung“, Hörer von klassischer Musik seien „intelligent“ und „musikalisch“. Auch das Klischee des Sinfonieorchesters als bedeutender Klangkörper taucht innerhalb dieses Faktors auf und scheint mit Bildung, Oberschicht und Begabung in Verbindung gebracht zu werden.

Interessanterweise zeigt dieses Bildungsklischee keine signifikanten Unterschiede zwischen den verschiedenen Schulformen bzw. Bildungsniveaus der Jugendlichen. Haupt- und Realschüler stimmen klischeehaften Aussagen zu Bildung, Intelligenz und Begabung von Klassikhörern und Komponisten nicht signifikant stärker zu als Gymnasiasten. Auch eine Musikpräferenz für Klassik, das Spielen eines Instrumentes oder die Erfahrung eines klassischen Konzertes haben hierauf keinen signifikanten Einfluss.

Auf den dritten Faktor (gedeutet als „*Aktivitätsklischee*“) laden Aussagen, die klassische Musik als aktivierende, rhythmische und bewegte „Tanzmusik“ und ihre Hörer als „junge“ und „lebhaft Menschen“ darstellen. Dieser Faktor erstaunt zunächst, scheint er doch dem Altersklischee zu widersprechen. Dies erklärt sich durch eine Minderheit von Jugendlichen, die klassische Musik als „rhythmisch und bewegt“ und Klassikhörer als „lebhaft Menschen“ wahrnehmen. Diese Gruppe besteht dabei vor allem aus den jugendlichen Klassikhörern selbst, die sich als einzige signifikant vom Rest der Stichprobe unterscheiden ($t(129) = -3.48, p = .001$). Auch hier liegt nach Cohen (1988) ein sehr starker Effekt vor ($d = 1.02$).

Der vierte Faktor weist die stärksten Faktorladungen durch die Variablen i3 („ohne elektronische Instrumente“), i9 („ist alte Musik“) und i8 („ist ernst und feierlich“) auf. Diesen Faktor könnte man dementsprechend als „*E-Musik-Klischee*“ deuten, der auf Aussagen lädt, die klassische Musik auch als Gegenpol zur Populär- oder Unterhaltungsmusik sehen. Auch die Variablen mit den schwächeren Faktorladungen fügen sich gut in dieses Bild: Klassische Musik wird als „langsam und fließend, ohne Höhepunkte“ wahrgenommen; außerdem scheinen klassische Musikstücke alle irgendwie „ähnlich“ zu klingen.

Beim E-Musik-Klischee zeigen sich signifikante Unterschiede allein im Hinblick auf den Instrumentalunterricht: Jugendliche, die ein Instrument spielen oder früher gespielt haben, lehnen entsprechende Aussagen signifikant stärker ab als Jugendliche, die noch nie ein Instrument gespielt haben (einfaktorielle ANOVA, $F(2, 128) = 3.55, p = .032$). Die Effektstärke ist nach Cohen (1988) mit $f = 0.24$ als mittelgroß zu bewerten.

Der fünfte Faktor wird vor allem von Aussagen geprägt, die klassischer Musik sehr distanziert und ablehnend gegenüberstehen. Klassische Musik wird als langweilige, unbewegte und wenig gefühlvolle Musik wahrgenommen, die man sich nicht aus Gefallen anhört, sondern höchstens, um zur „Elite“ zu gehören. Dazu passen auch die schwächeren Faktorladungen: Komponisten von klassischer Musik wird eine etwaige Begabung abgesprochen; ihre Musik wird als langweilig empfunden. Man könnte diesen Faktor daher als „Distanz-Klischee“ bezeichnen. Jugendliche mit einer Musiziervorliebe für ‚Klassik‘ lehnen entsprechende Aussagen wesentlich stärker ab als jugendliche Instrumentalisten ohne Vorliebe für Klassik ($t(39) = 2.58, p = .014$). Der Effekt ist nach Cohen (1988) als sehr groß zu bezeichnen ($d = 0.94$).

Fazit

Die Ergebnisse unserer zweistufigen Untersuchung belegen deutlich die Existenz vielfältiger „typischer“ Vorstellungen zu ‚klassischer Musik‘ im Denken der Jugendlichen. Diese sind jedoch in ihrer Ausprägung, ihrer inhaltlichen Ausrichtung und ihren Einflussfaktoren sehr differenziert: Nur sehr wenigen klischeehaften Aussagen wird mehrheitlich zugestimmt. Insgesamt lassen sich fünf Basisklischees identifizieren, die das Denken der Jugendlichen über Klassische Musik bestimmen: Altersklischee, Bildungsklischee, Aktivitätsklischee, E-Musik-Klischee und Distanzklischee. Die Analyse der Einflussfaktoren auf diese Basisklischees zeichnet ein eindeutiges Bild: Je stärker der eigene direkte Bezug der Jugendlichen zur klassischen Musik ist, desto stärker werden (negative) Klischees und Vorurteile abgelehnt. Den mit Abstand stärksten Einfluss auf klischeehaftes Denken zur Klassik haben nach bisherigem Untersuchungsstand vor allem zwei Variablen: Zum einen die eigene Musiziervorliebe für klassische Musik, zum anderen eine besondere Hörpräferenz für klassische Musik. Jugendliche mit diesen Vorlieben lehnen typisch klischeehafte Aussagen zu klassischer Musik wesentlich stärker ab als der Durchschnitt. Klassik wurde von diesen Jugendlichen ganz im Gegensatz zum gängigen Klischee sogar wesentlich häufiger als lebhaft, rhythmisch, bewegt und als „Musik für junge Leute“ eingeschätzt.

Andere Variablen, wie etwa eigenes Instrumentalspiel (ohne besonderen Schwerpunkt auf klassischer Musik) oder die Erfahrung eines klassischen Konzertes, hatten dagegen nur noch einen mittleren bis kleinen Einfluss auf klischeehaftes Denken zur klassischen Musik. Der Bildungsgrad der Jugendlichen (gemessen an

der besuchten Schulform) spiegelte sich schließlich am deutlichsten in den Fachkompetenzen (Kenntnis berühmter Komponisten und Interpreten klassischer Musik) der Jugendlichen wieder. Die Hauptschüler schnitten hier wesentlich schlechter ab als die Gymnasiasten und Realschüler, wobei besonders darauf hingewiesen werden muss, dass der große Teil der Hauptschüler schon mehrere Jahre keinen Musikunterricht mehr erhalten hatte, was hier vermutlich einen nicht zu unterschätzenden Einfluss gehabt haben dürfte. Im Allgemeinen ist der Einfluss der Schulform auf klischeehaftes Denken zu klassischer Musik allerdings eher als mittelmäßig stark zu bewerten. Allerdings zeigte sich deutlich, dass sich eine spezielle (klassisch-)musikalische Bildung sehr wohl positiv auf das Klischeebewusstsein im Bezug auf klassische Musik auswirkt. Das Geschlecht der Jugendlichen hatte dagegen keinen signifikanten Einfluss auf Klischees und Vorurteile zu klassischer Musik.

Literatur

- Baacke, D. (1998). Die Welt der Musik und die Jugend. Eine Einleitung. In D. Baacke (Hrsg.), *Handbuch Jugend und Musik* (S. 9–28). Opladen: Leske und Budrich.
- Behne, K.-E. (1986). *Hörertypologien. Zur Psychologie des jugendlichen Musikgeschmacks*. Regensburg: Bosse.
- Behne, K.-E. (1987). Urteile und Vorurteile: Die Alltagsmusiktheorien jugendlicher Hörer. In H. de la Motte-Haber (Hrsg.), *Psychologische Grundlagen des Musikhörens*. Handbuch der Musikpädagogik Bd. 4 (S. 221–272). Kassel: Bärenreiter.
- Behne, K.-E. (1993). Musikpräferenz und Musikgeschmack. In H. Bruhn, R. Oerter & H. Rösing (Hrsg.), *Musikpsychologie. Ein Handbuch* (S. 339–353). Reinbek: Rowohlt.
- Behne, K.-E. (2009). *Musikerleben im Jugendalter. Eine Längsschnittstudie*. Regensburg: Con Brio.
- Bischoff, M. (2011). *Jugendliche und klassische Musik – Klischees und Vorurteile*. Masterarbeit Universität Osnabrück. Verfügbar unter: http://www.musik.uni-osnabrueck.de/fileadmin/data/forschung/psychologie/Texte_Poster_Downloads/Masterarbeit_Bischoff_Web.pdf [02.07.2015].
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral science*. Hillsdale: Erlbaum.
- Dollase, R. (1998). Musikpräferenzen und Musikgeschmack Jugendlicher. In D. Baacke (Hrsg.), *Handbuch Jugend und Musik* (S. 342–368). Opladen: Leske + Budrich.
- Gaiser, S. (2006). *Einstellungen zum Begriff klassische Musik. Eine Studie zur historischen Entwicklung des Begriffs und dessen Interpretation in der Gegenwart*. Ludwig-Maximilians-Universität München.
- Gembris, H. (2005). Musikalische Präferenzen. In R. Oerter & T. Stoffer (Hrsg.), *Spezielle Musikpsychologie. Enzyklopädie der Psychologie* (S. 279–342). Göttingen: Hogrefe.
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*. Wiesbaden: VS.
- Gosling, S.D. & Rentfrow, P. J. (2007). The content and validity of music-genre stereotypes among college students. *Psychology of music*, 35(2), 306–326.

- Jost, E. (1982). Sozialpsychologische Dimensionen des musikalischen Geschmacks. In H. de la Motte-Haber & C. Dahlhaus (Hrsg.), *Systematische Musikwissenschaft* (S. 245–268). Wiesbaden: Athenaion.
- Klausmeier, F. (1972). Vorurteile in den Einstellungen zu Musik. *Musik und Bildung*, 4, 69–74.
- Kloppenburg, J. (1987). Soziale Determinanten des Musikgeschmacks Jugendlicher. In H. de la Motte-Haber (Hrsg.), *Psychologische Grundlagen des Musiklernens*. Handbuch der Musikpädagogik Bd. 4 (S. 186–221). Kassel: Bärenreiter.
- la Motte-Haber, H. de (2002). *Handbuch der Musikpsychologie* (3. Auflage). Laaber: Laaber.
- la Motte-Haber, H. de & Neuhoff, H. (2007). Musikalische Sozialisation. In H. de la Motte-Haber & H. Neuhoff (Hrsg.), *Musiksoziologie* (S. 389–417). Laaber: Laaber.
- McDonald, J. A., Oldmeadow, J. A. & Rentfrow, P. J. (2009). You Are What You Listen To: Young People's Stereotypes about Music Fans. *Group Processes & Intergroup Relations*, 12(3), 329–244.
- Mende, A. & Neuwöhner U. (2006). *Wer hört heute klassische Musik? Musiksozialisation, E-Musik-Nutzung und E-Musik-Kompetenz*. Verfügbar unter: <http://www.media-perspektiven.de/publikationen/fachzeitschrift/wer-hoert-heute-klassische-musik/> [31.12.2015].
- Neuhoff, H. (2004). *Konzertbesuch und Sozialstruktur*. Berlin: Technische Universität Berlin.
- Neuhoff, H. (2007). Die Konzertpublika der deutschen Gegenwartskultur. Empirische Publikumsforschung in der Musiksoziologie. In H. de la Motte-Haber & H. Neuhoff (Hrsg.), *Musiksozialisation* (S. 473–509). Laaber: Laaber.
- Sandkämper, T. (2013). *Die Verbreitung von Klischees und Vorurteilen zur Klassischen Musik unter Jugendlichen verschiedener Schulformen*. Bachelorarbeit Universität Osnabrück. Verfügbar unter: http://www.musik.uni-osnabrueck.de/fileadmin/data/forschung/psychologie/Texte_Poster_Downloads/Sandk%C3%A4mper_-_Klischees_und_Vorurteile_zur_Klassischen_Musik_unter_Jugendlichen_verschiedener_Schulformen_-Web.pdf [02.07.2015].
- Schlemmer, K. & James M. (2011). Klassik, nein danke? Die Bewertung des Besuchs von klassischen Konzerten bei Jugendlichen. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 2(1). Verfügbar unter: <http://www.b-em.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path%5B%5D=49&path%5B%5D=108> [31.12.2015].

Christoph Louven

Institut für Musikwissenschaft und Musikpädagogik Universität Osnabrück

Neuer Graben 29/Schloss

49074 Osnabrück

christoph.louven@uni-osnabrueck.de

Michael Ahlers & Andreas Seifert

Sprachliche Heterogenität im Musikunterricht

Language diversity in music lessons

Until now there have been available practically no tests or findings within the German-speaking countries to measure language diversity and musical knowledge in music classes. Though teaching addresses students from different cultural and linguistic backgrounds, there seems to be a desideratum. The pilot study was carried out by the use of C-tests on (linguistic) musical knowledge. Test validity was guaranteed by curricular analysis as well as by using original texts from schoolbooks as part of the testing material. Findings illustrate the strong influences of the learner's mother language and the types of schools they attend. Furthermore, a debate on the overall difficulty of learner's media is proposed.

Einleitung

„Über Musik zu reden ist wie über Architektur zu tanzen.“ (Steve Martin)

Vor dem Hintergrund des Tagungsthemas des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung im Jahr 2014, „Theoretische Rahmung und Theoriebildung in der Musikpädagogischen Forschung“, erscheinen die Bereiche des Umgangs mit sowie des Aufbaus von Fachsprache sowie deren fachspezifische Rolle innerhalb der Prozesse von Unterrichtsgestaltung, der Erstellung von Lehr- und Lernmaterialien sowie der Leistungsbewertung bisher aus musikpädagogischer Perspektive weder hinreichend theoretisch noch fachdidaktisch aufgearbeitet zu sein. Zugleich ergeben sich aus eigenen Hospitationen und über Gespräche mit Praktikerinnen und Praktikern des Schulalltags Fragen zur möglicherweise entstehenden oder bereits entstandenen Schere, die sich zwischen der curricular verordneten Relevanz, der Funktion, dem Aufbau und der Nutzung von Fachsprache sowie ihrer tatsächlichen Stellung im Musikunterricht der unteren Sekundarstufe auftut. Im niedersächsischen Kerncurriculum heißt es hierzu beispielsweise:

„Die prozessbezogenen Kompetenzbereiche beziehen sich auf Verfahren, die von Schülerinnen und Schülern verstanden und beherrscht werden sollen, um Wissen anwenden zu können. Sie umfassen diejenigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die einerseits die Grundlage, andererseits das Ziel für die Erarbeitung und Bearbeitung der

inhaltsbezogenen Kompetenzbereiche sind, zum Beispiel Symbol- oder Fachsprache kennen, verstehen und anwenden“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2012, S. 6)

„Folgende Kriterien berücksichtigen beispielhaft Ansätze, Schülerleistungen im Musikunterricht zu beobachten, festzustellen und zu bewerten: [...] Kenntnisse in der Fachsprache und Sicherheit in deren Anwendung“ (Niedersächsisches Kultusministerium, 2012, S. 22–23)

Noch expliziter und normativer beschreibt der Hamburger Bildungsplan den Stellenwert von Bildungs- und Fachsprache(n), auch im Rahmen eines kompetenzbasierten Musikunterrichts der Sekundarstufe:

„Die Schülerinnen und Schüler werden an die besondere Struktur von Fachsprachen herangeführt, sodass sie erfolgreich am Unterricht teilnehmen können. [...] Um eine konstruktive Lernhaltung zum Fach und zum Erwerb der Fachsprache zu fördern, wird Gelegenheit zur Aneignung des grundlegenden Fachwortschatzes, fachspezifischer Wortbildungsmuster, Satzschemata und Argumentationsmuster gegeben.“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2011, S. 13–14)

„Die Fachkonferenz Musik einigt sich auf Themen, Inhalte und Methoden des Musikunterrichts und entwickelt ein schulinternes Curriculum, das einige Unterrichtsthemen für die jeweiligen Jahrgangsstufen festlegt, das aber auch Raum für klassenspezifische Schwerpunktsetzungen lässt. Dabei sind die Themen so beschaffen, dass sie [unter anderem, MA] die sprachliche Auseinandersetzung mit Musik fördern.“ (Freie und Hansestadt Hamburg, 2011, S. 15)

Parallel dazu sind die Berichte von Lehrenden zu sehen, die in ihren Klassen fast vollkommen auf Unterrichtsmedien wie Schulbücher verzichten (Jünger, 2006)¹ und basierend auf eigens für ihre Lerngruppen erstellte (sic!) Materialien sowie vor allem auf „reine Praxis“ setzen, wobei sie Fachsprache dann – wenn überhaupt – nur implizit bzw. aus der situativen Gegebenheit heraus verwenden und einfordern. Gleichmaßen könnte auch die wissenschaftliche musikpädagogische Fokussierung des Klassenmusizierens und ästhetischer Praxis in der jüngeren Vergangenheit verstanden werden. Nun wäre es jedoch zu kurzschlüssig, an dieser Stelle ein schwarzweißes Bild dieser Art (ent)stehen zu lassen und hiernach entweder konservative Lamenti oder musikpraktische Laudationes zu halten. Es ist natürlich nicht so (einfach), wie es die dem Artikel vorangestellte Pointe des US-amerikanischen Komikers Steve Martin suggeriert. Es gilt also zunächst, die Existenz einer musikbezogenen Fachsprache nachzuweisen, um dann nachfolgend mehr über deren Struktur und Nutzung erfahren zu können. Hiernach wären nach Auffassung der Autoren bessere – da theoretisch und empirisch gestützte – Kon-

1 Aktuellere Arbeiten, wie etwa die Masterarbeit von Antonia Ziesche (2014) rekonstruieren ein abweichendes Mediennutzungsverhalten. Allerdings ist hier eine Stichprobe in der Primarstufe gezogen worden.

zeptionen von Lern- und Leistungsaufgaben, aber auch eine kritische Reflektion des Unterrichtsgesprächs im Fach Musik möglich. Letztlich trägt ein solches Vorhaben einem wichtigen Aspekt der realen unterrichtlichen Heterogenität Rechnung.

Stand der Forschung

Zunächst ist der Begriff der Heterogenität selbst ein „Dauerbrenner“ innerhalb der bildungspolitischen und fachdidaktischen Debatten der vergangenen Jahre. Bereits im Jahr 2012 trugen Jürgen Vogt, Frauke Heß und Markus Brenk diesem Umstand Rechnung und widmeten den Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik jenem Schwerpunkt. Für das eigene Forschungsvorhaben sind hier vor allem die Hinweise Vogts zu dem Bereich und der potenziellen Relevanz des „Diversity Managements“ (Vogt, 2012, S. 12–13) für eine weitgehend noch nicht geführte fachinterne Diskussion fruchtbar, wenngleich seine kritischen Hinweise zur Output-Orientierung und Leistungssteigerung nicht von der Hand zu weisen und innerhalb der theoretischen Einordnung eigener Ergebnisse zu reflektieren sind. Im selben Band widmet sich nachfolgend nur der Artikel Jürgen Oberschmidts (2012) dem Zusammenhang von Heterogenität und Sprache, wobei seine Fokussierung auf Sprachbilder bzw. Metaphern in eine gänzlich andere Richtung führt. International wird ohnehin anstelle von Heterogenität eher der Begriff der „Diversity“ genutzt, wenn es um heterogene Lerngruppen oder kulturelle Diversitäten geht, auch im Zusammenhang mit Musikunterricht (exemplarisch: Cain, Lindblom & Walden, 2013; Clausen, 2013). Nachfolgend werden die Begriffe daher weitgehend synonym verwendet.

Leseverstehen und allgemeine, wie fachgebundene Sprachfähigkeiten sind nach Auffassung internationaler Vergleichsstudien, wie PISA (2000/2003) für die erfolgreiche Bearbeitung und die Anwendung und den Transfer von Wissensbeständen notwendig. Fachsprache oder Bildungssprache hingegen erscheinen bisher national wie international aber ein kaum musikpädagogisch relevantes Thema zu sein. Selbstverständlich sind Fachbegrifflichkeiten und Definitionen im Zentrum der akademischen Aufmerksamkeit (vgl. Vogt, Heß & Brenk, 2015), jedoch fokussieren nur wenige Arbeiten potenzielle Zusammenhänge von fachsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zu musikalischen Fähigkeiten und Fertigkeiten, unterrichtlichen Prozessen oder gar Lernerfolg (Butzlaff, 2000; Rautenberg, 2012). In neueren Veröffentlichungen zur „Sprache im Fach“ fehlen Beiträge zur Musikdidaktik oder aus musikpädagogischer Perspektive völlig (Becker-Mrotzek, Schramm, Thürmann & Vollmer, 2013). Für das vorliegende Forschungsvorhaben soll Fachsprache verstanden werden als funktionale und soziale Varietät von Sprache. Sie wird nicht als „systemlinguistisches Inventar oder im Sinne des pragmalinguistischen Kontextmodells“ verstanden, sondern – „unter Berücksichtigung psychologischer Gesichtspunkte der Akteure“ – als Fachkommunikation, „die von außen oder von innen motivierte beziehungsweise simulierte, auf fachliche Ereignisse oder Ereig-

nisabfolgen gerichtete Exteriorisierung und Interiorisierung von Kenntnissystemen und kognitiven Prozessen, die zur Veränderung der Kenntnissysteme führen“ (können oder sollen) (vgl. Roelcke, 2005, S. 27).

Insofern könnte man sie auch als (Teil der) Bildungssprache bezeichnen, „die sowohl die sozialen und kulturellen Praktiken der Sprachverwendung als auch die Formen der Vermittlung und des Erwerbs von Wissen in einer Gesellschaft bestimmt. Bildungserfolg ist somit abhängig von der Kenntnis der in einer gesellschaftlichen Domäne vorherrschenden Praktiken und Normen des Sprachgebrauchs“ (Schmölzer-Eibinger, 2013, S. 25). Daraus kann wiederum der Anspruch an Bildungsinstitutionen abgeleitet werden, für die Vermittlung von ebendieser Bildungssprache zu sorgen (vgl. Gogolin et al., 2011, S. 16). Über die unterschiedlichen Niveaus von Fach- und Bildungssprache herrscht aber in der (Pragma-)Linguistik und auch in der Deutschdidaktik bisher wenig Einigkeit. Während in Publikationen zur Förderung und Entwicklung von Bildungssprache bisweilen sogar der Begriff Fachsprache nicht verwendet wird und diese dort zwischen „Schulsprache“ und „Schriftsprache“ verortet wird (Feilke, 2012, S. 6), stellt die Nähe von Fachsprache zu Wissenschaftssprache (bspw. Graefe, 2001) ein aus Sicht der Autoren des Artikels ungleich größeres Problem für die Verwendung in Schulen hinsichtlich der möglichen Komplexität ihrer Lexik, Syntax oder Kohäsion dar.²

Im angloamerikanischen Umfeld finden sich zur sprachlichen Heterogenität Publikationen, die unter diesem Aspekt meist den Begriff der „Literacy“ verwenden (Hansen, Berntorf & Stuber, 2004), der im Deutschen inzwischen mit „Literalität“ übersetzt wird. Die vorliegende Studie richtet sich eher an diesem Verständnis von Fähigkeiten/Fertigkeiten aus und versteht diese als Teil benötigter (Teil-)Kompetenzen, um erfolgreich und zufrieden an einem zeitgemäßen Musikunterricht teilnehmen zu können.

Das Ziel der hier präsentierten Studie besteht zunächst in der Deskription aktueller fachsprachlicher und sprachlicher Diversitäten und Fähigkeiten im Musikunterricht der siebten Klasse sowie erster Einblicke in mögliche Zusammenhänge zwischen realen Lese- und Sprachfähigkeiten und den vorfindlichen Niveaus in Musikschulbüchern. Innerhalb der Definition von (Teil-)Kompetenzmodellen und der Modell-Validierung (Niessen, Lehmann-Wermser, Knigge & Lehmann, 2008; Knigge, 2011; Jordan, Knigge, Lehmann, Niessen & Lehmann-Wermser, 2012; Jordan, 2014) sowie den bisher vorliegenden Teilkompetenz-Modellen sensu Jank (2005) oder internationalen Standards werden zwar auch sprachliche Fertigkeiten und Fähigkeiten implementiert, beispielsweise auf den drei Niveaus „basal“, „mittel“ und „differenziert“ (Niessen et al., 2008, S. 20). Hierbei geht es aber vorrangig um Verbalisierungsfähigkeiten, aus denen die Autorinnen und Autoren auf „implizite und explizite Wissensbestände“ (vgl. Jordan et al., 2012, S. 505) schließen wollen. Die Schwierigkeit der Aufgaben selbst wird in entsprechenden Studien dann meist „nur“ durch Expertenbewertungen festgelegt. Einzig die Darstellung der KoMus-

2 Vgl. www.fachsprache.net [03.03.2015].

Aufgabenkonstruktion bei Jens Knigge (2011, S. 239–243) thematisiert dann differenzierter den schwierigkeitsgenerierenden Einfluss von Sprache: bei KoMus sind jedoch technische Indizes wie etwa die Satzlänge des Aufgabenstamms und der Distraktoren sowie eine Unterteilung der Aufgaben hinsichtlich der Parameter Wortschatz und Grammatik genutzt worden. Dies erscheint aus testökonomischen Überlegungen heraus verständlich. Wir unterstützen jedoch die Aussage des Verfassers „Prinzipiell wäre hier im Sinne einer Lesekompetenzbeschreibung ein sehr hoher Differenzierungsgrad möglich“ (Knigge, 2011, S. 241).³

Um die Wissenslücken mit Bezug auf die „realen Lesefähigkeiten“ und das allgemeine sowie fachsprachliche Vokabular von Schülerinnen und Schülern der siebten Klasse erfassen und dann innerhalb empirischer Studien in Beziehung zu weiteren Faktoren wie der Schulform, den Erst- und Zweitsprachen oder fachspezifischen Fertigkeiten und Fähigkeiten setzen zu können, wurde ein eigenes Testinstrument entworfen und im Rahmen explorativer Studien erprobt. Die Autoren vertreten die Auffassung, dass vertiefte Kenntnisse über die Existenz und Struktur einer „lingua musica“ den Aufbau selbiger sowie die adressatinnen- und adressatengerechte Nutzung und Überprüfung ermöglichen können.

Material und Methoden

Im Fokus des Tests stehen Schülerinnen und Schüler der siebten Klasse. Es ist davon auszugehen, dass diese in der „Unterstufe“ der Sekundarstufe noch nahezu flächendeckend Musikunterricht erhalten. Ab der siebten Klasse wird dieser dann teilweise bereits epochal erteilt oder entfällt in einigen Schulen zum Teil. Die Vorarbeiten zur eigenen Studie implizierten daher zunächst Inhaltsanalysen der norddeutschen Curricula für den Musikunterricht der fünften und sechsten Klasse, um hierdurch curriculare Validität zu gewährleisten. Es wurde darüber hinaus angestrebt, schulformübergreifende Kompetenzformulierungen auf der Inhaltsebene zu suchen, um den Test anschließend durch eine breite Datenbasis absichern zu können. Es wurden somit die Bildungspläne sowohl von gymnasialen als auch von Stadtteilschulen oder Oberschulen analysiert. Es zeigte sich, dass es zahlreiche Überschneidungen gab, welche dann als Filterkriterien für die Auswahl entsprechend geeigneter Schulbuchtexte genutzt wurden. Es ergaben sich die Themenbereiche bzw. Filterkriterien: musikalische Parameter, Stimm-/Hörphysiologie, Klangphänomene, Instrumentengruppen, musikalische Formen, kulturelle Dimensionen und Grundlagen der Akustik. Das Instrument kann somit als curricular valide bezeichnet werden.

3 Eine Arbeitsgruppe aus Fachdidaktikerinnen und Fachdidaktikern, Bildungsforscherinnen und Bildungsforschern sowie Linguistinnen und Linguisten befasst sich seit Längerem mit einer differenzierteren Beforschung dieses Gebietes. Erste theoretische sowie empirische Fundierungen der Modelle erscheinen im Jahr 2015. Für einen Überblick vgl. www.fach-und-sprache.de [09.03.2015].

Nachfolgend wurden insgesamt 14 Schulbücher⁴ inhaltsanalytisch bearbeitet. Als Filterkriterien dienten deren Erscheinungsdatum, welches im oder nach dem Jahr 1990 liegen sollte, sowie ihre Zulassung für den Musikunterricht der benannten Schulstufen. Hierdurch erhält das Testinstrument seine inhaltliche Validität. Mithilfe der so identifizierten Themenbereiche und exzerpierten Texte der Schulbücher wurden Testhefte mit C-Tests entwickelt. Mithilfe von C-Tests werden allgemeine linguistische und semantische Fähigkeiten über die Reduktion von Redundanzen erfasst. C-Tests sind vielfach erprobte und hoch zuverlässige Instrumente (Baur, Grotjahn & Spettmann, 2006; Grotjahn, 1994; Grotjahn, 2002; Harsch & Hartig, 2010), welche vor allem innerhalb der Fremdsprachendidaktik, in Tests zu „Deutsch als Fremdsprache“ oder im „Test of English as a Foreign Language (TOEFL)“-Test⁵ eingesetzt werden. Benötigt werden hierzu authentische Fachtexte mit einer vorgegebenen Länge, welche innerhalb der „kanonischen“ oder konservativen Konstruktion (Grotjahn, 1994, 2002) über die Tilgung von 25 Wortendungen systematisch beschädigt werden:

1. Die Rohrblattinstrumente

Die Oboe und das Fagott haben ein doppeltes Rohrblatt. Durch Anbl as kann eine in Schwigung versetzt werden, die snd auf die Luftsäule in Instrument über. Das Fach kann sechs tiefe Töne erzeugen. Die Luftsäule ist viel länger, denn das Rohr im Innen gefaltet. Die Klarinette hat ein einfachen Rohrblatt, da das die Luftsäule zum Schwingen gebracht wird. Das Saxofon kombiniert ein Mundstück ähnlich einer Klarinette mit einem Korpus aus Metall. Wegen der Tonerzeugung durch ein einfaches Rohrblatt wird das Saxofon auch den Holzblasinstrumenten zugerechnet.

Abbildung 1: Bearbeiteter C-Test mit Schulbuchtext zu Rohrblattinstrumenten

Jede der Lücken ist in ihrer Länge gleich – wodurch die Ratewahrscheinlichkeit reduziert wird – und stellt im weiteren Verlauf ein Item da. Dieses kann gelöst oder nicht gelöst werden. Nicht bearbeitete Lücken fungieren in dieser Studie als „nicht gelöst“, Schreibweisen werden wohlwollend behandelt. Eine differenzierte Kodierung ist möglich, hier aber nicht verwendet worden. Diese Form der Konstruktion erfasst ein hohes Maß an allgemein-sprachlichen Fähigkeiten, ermöglicht aber darüber hinaus die Erfassung spezifischer, fachsprachlicher Parameter. Es ergeben sich somit pro Text (= Skala) immer 25 Items.

Mit diesen entsprechend präparierten Texten wurden insgesamt drei Testhefte erstellt. Dieses Matrix-Design wurde notwendig, um möglichst viele der Tests in einer ökonomisch vertretbaren Zeit im Unterricht erheben zu können. Alle Hefte enthalten dabei die Abfrage sozialstatistischer Angaben, der Erst-, Zweit- sowie

⁴ Auflistung der Titel am Ende dieses Artikels.

⁵ Vgl. <http://www.ets.org/toefl> [03.03.2015].

weiteren Sprachlichkeit sowie die Abfrage der letzten (erinnerten) Benotung im Fach Musik. Die Aufnahme der Erfassung der Mutter- oder Mehrsprachigkeit ergibt sich vor dem Hintergrund der Ergebnisse der bereits genannten, international vergleichenden Bildungsstudien, sowie aktueller Arbeiten zu den Verhältnissen zwischen Mutter- und Fremdsprachlichkeit und Geschlechter-Effekten (Mashkovskaya, 2013).

In den Testheften sind jeweils vier Fachtexte des Musikunterrichts und ein – allen Testheften gemeinsamer – Kontrolltext aus der Deutschdidaktik zu lösen. Inhaltlich ergaben sich unter den Fachtexten Dopplungen, da zu einem Themenbereich maximal zwei Texte aus unterschiedlichen Publikationen getestet werden sollten. Innerhalb der Konstruktion der Testhefte wurde jedoch jeder Themenbereich nur einmal genutzt und Dopplungen so vermieden. Zur Bearbeitung der Texte sind jeweils maximal fünf Minuten Zeit vorgegeben, sodass in einer Schulstunde fast immer alle 325 Items pro Klasse getestet werden konnten. Als weitere Daten liegen die Bewertungen der Schwierigkeiten der Texte jeweils durch die Fachlehrerin oder den Fachlehrer sowie der Lesbarkeitsindex (LIX, vgl. Lenhard, 2013)⁶ aller Texte vor. Letztgenannter Index ist ein eher technisches Verfahren, um anhand von Wort- und Satzlängen auf potenzielle Schwierigkeiten von Texten schließen zu können.

In einem Pretest wurde das Instrument dann durch 30 Probandinnen und Probanden an der Hochschule getestet, um Formulierings- sowie Instruktionsprobleme identifizieren und beheben zu können.

Beschreibung der Stichprobe

An der Studie nahmen insgesamt 198 Schüler teil (49 % weiblich, 51 % männlich), deren durchschnittliches Alter 13,2 Jahre betrug. Wenngleich es in Norddeutschland nunmehr auch Oberschulen gibt, wurde im Rahmen der Studie zwischen Realschul- (54,5 %) und Hauptschulklassen (31,3 %) differenziert und als weitere Schulform noch die Integrierte Gesamtschule (14,1 %) hinzugenommen. 71,7 % der Probandinnen und Probanden gaben an, Deutsch als Erstsprache zu sprechen, gefolgt wurde diese Angabe von Russisch (6,1 %) und Arabisch (4,5 %). Unter den immerhin 11,6 % der angegebenen „anderen Erstsprachen“ (offenes Item) rangierten Kurdisch, Albanisch, Englisch und Kroatisch auf den vorderen Plätzen. Unter den Zweitsprachen steht Deutsch ebenfalls auf dem ersten Platz (29,8 %), vor Russisch (2 %) und Polnisch (1,5 %). Allerdings gaben mehr als die Hälfte der Probandinnen und Probanden hier keine Zweitsprache an.

6 Software hierzu verfügbar unter: <http://www.psychometrica.de/lix.html> [03.03.2015].

Ausgewählte Ergebnisse

Das Instrument ist allgemein als sehr zuverlässig (Cronbach's Alpha der Skalen zwischen .83 und .89) einzustufen. Lediglich zwei Texte zu musikalischen Strukturen bzw. Form $\alpha = .79$ und $\alpha = .74$ wichen hiervon ab. Diese werden jedoch auch im weiteren Verlauf noch gesondert zu thematisieren sein.

Die Mittelwerte der Skalen weisen Spezifika auf, die im weiteren Auswertungsprozess relevant sind: Im Allgemeinen lösten die Probandinnen und Probanden die einzelnen Skalen tendenziell etwas schlechter als den Vergleichstext aus der Deutschdidaktik („Deutsch“); lediglich ein Text zum Entstehen von Klängen und Tönen – der akustische Grundlagen wie Schwingungen referenziert – wurde besser gelöst (s. Abb. 2):

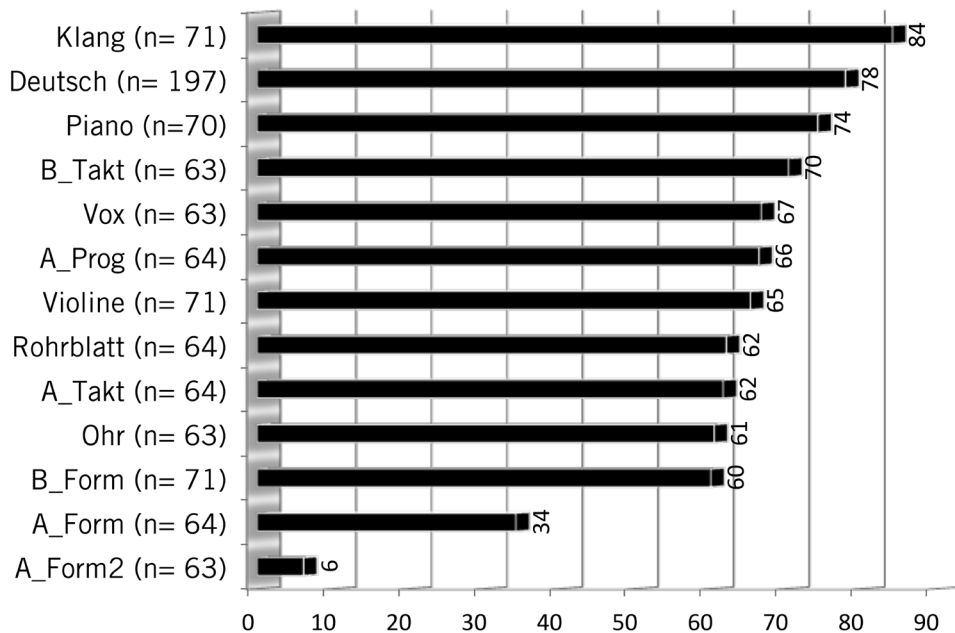


Abbildung 2: Prozentuale Darstellung des Anteils richtig gelöster Items pro Skala
(Inhaltsbereiche: Instrumentenfamilien, Klangerzeugung, Stimm-/ Hörphysiologie, Formenlehre, Akustik)

Die schon zuvor erwähnten beiden Texte zur musikalischen Form fallen auch hier deutlich aus dem Rahmen: Schon der ursprüngliche Text „Formen in der Musik“ (hier: A_Form) wird nur zu einem Drittel gelöst. Testweise wurde dieser Text zusätzlich nach einem alternativen Tilgungssystem beschädigt (= A_Form2), in welchem nur die musikalischen Fachbegriffe und diese dann wiederum nur am Wortbeginn und nicht an deren Enden getilgt werden. Dies schien die Schwierigkeit nochmals so drastisch zu erhöhen, dass innerhalb dieser Teilstichprobe nur noch

sechs Prozent des Tests gelöst werden konnten. Für folgende Datenerhebungen sind diese beiden Skalen somit zu eliminieren.

Sieben der Musikskalen korrelierten mit der Deutschskala auf einem mittleren Level (Spearman-Rho: $r = .457^{**}$ bis $r = .655^{**}$, $p < 0,01$), drei korrelierten hoch ($r = .748^{**}$ bis $r = .825^{**}$, $p < 0,01$) und lediglich die zuvor erwähnte Skala fiel auch hier heraus. Untereinander korrelierten die musikalischen Skalen auf mittlerem bis hohem Niveau ($r = .479^{**}$, $p < 0,01$ bis $r = .730^{**}$, $p < 0,01$). Die Korrelationsindizes zeigen somit an, dass die Tests ein hohes Maß an verbalen bzw. allgemeinen lexikalischen und semantischen Fähigkeiten erheben. Gleichwohl lässt sich auch erkennen, dass mehr als diese, nämlich tatsächlich fachsprachliche Fähigkeiten erhoben werden können.

Nachfolgend wurden Varianzanalysen berechnet (ANOVA) mit den unabhängigen Variablen Geschlecht, Erstsprache, Schulform und der letzten erinnerten Note im Musikunterricht. Das Geschlecht hatte keinen signifikanten Einfluss auf das Lösungsverhalten der Probandinnen und Probanden, ebenso wenig wie die Note im Musikunterricht. Die letztgenannte Variable erscheint aufgrund ihres retrospektiven und störanfälligen Charakters ohnehin als nicht besonders valide und wird in Testwiederholungen nicht weiter eingesetzt.

Erwartungsgemäß schneiden Schülerinnen und Schüler mit der Erstsprache Deutsch in einer Mehrzahl der Tests signifikant besser ab als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler:

- Test Geige: $F(1,69) = 15,142$, $p < 0,001$,
- Test Ohr: $F(1,61) = 16,069$, $p < 0,001$,
- Test Piano: $F(1,68) = 10,142$, $p < 0,01$,
- Test B_Form: $F(1,69) = 13,057$, $p < 0,01$,
- Test Klang: $F(1,69) = 19,781$, $p < 0,001$,
- (Kontroll-)Test Deutsch: $F(1,195) = 25,052$, $p < 0,001$.

In der Bearbeitung aller Skalen schnitten die Schülerinnen und Schüler der Realschulklassen und der Integrierten Gesamtschule hoch bis höchstsignifikant ($p < 0,001$) besser ab als diejenigen der Hauptschulklassen. Die Teilstichprobe aus der Integrierten Gesamtschule erreicht in diesem Sample insgesamt die besten Werte. Zur Illustration wurden die Mittelwerte des Lösungsverhaltens transformiert in die Schulnotenskala (1 bis 6). Hierdurch lassen sich anhand des vermeintlich einfachsten Tests zum Klang die individuellen Unterschiede zwischen den Schulformen gut illustrieren, wobei nachfolgend absolute Häufigkeiten angezeigt werden (s. Abb. 3):

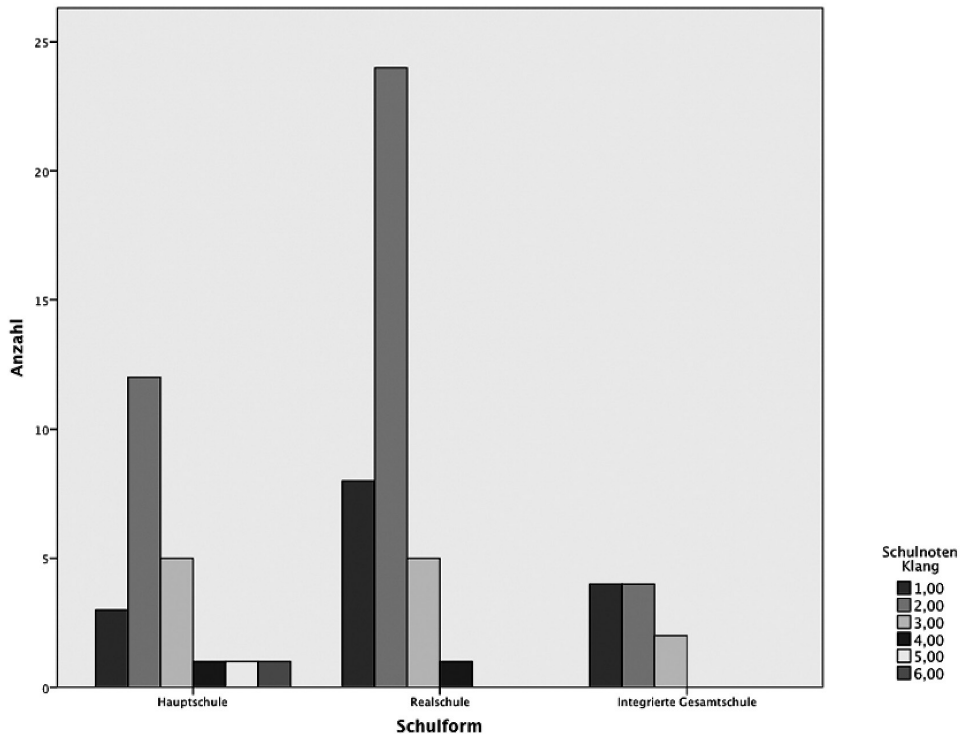


Abbildung 3: Einstufung des Lösungsverhaltens der Teilstichproben auf der deutschen Schulnotenskala im Teilstest „Klang“

Letztlich wurden im Rahmen der ersten Datenerhebungen auch mögliche Prädiktoren getestet, die auf die Schwierigkeit der Einzeltests bzw. das Lösungsverhalten der Probandinnen und Probanden schließen lassen. Hierzu wurde einerseits der Lesbarkeitsindex der Texte berechnet, andererseits wurden die jeweiligen Musiklehrenden der Teilstichproben aufgefordert, die Schwierigkeit der Tests in Kenntnis der Spezifika ihrer Lerngruppen zu bewerten. In diesem Vorhaben wurden schnell die Grenzen der Vergleichbarkeit klar, was vor allem auf die unterschiedlichen Skalenniveaus zurückzuführen ist. Allerdings erscheint es dennoch als sinnvoll und erkenntnisreich, die drei Werte pro Teilstest nebeneinander zu stellen. Hierzu wurden die Ergebnisse der Schülerinnen und Schüler (Schüler), die Einschätzung der Lehrenden (Experten) und der LIX-Wert auf einer dreistufigen Skala abgetragen, wodurch Unterschiede evident werden:

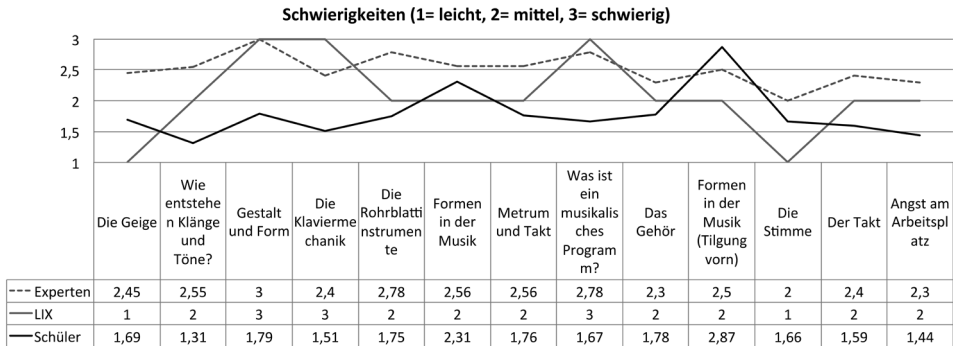


Abbildung 4: Gegenüberstellung möglicher Prädiktoren der Textschwierigkeiten (Rating Fachlehrer/-innen [= Experten] und Lesbarkeitsindex [= LIX]) im Verhältnis zu realen Lösungsverhalten in der Stichprobe (= Schüler)

Während die Experten die Tests eher als schwierig einstufen, weichen die realen Testergebnisse sowie die technische Bewertung der Textschwierigkeit mitunter deutlich hiervon ab. Als Prädiktoren scheinen daher beide Werte in dieser Form (noch) nicht einsetzbar.

Diskussion

Der Musikunterricht der Unterstufe ist – in den teilnehmenden Klassen dieser Studie zumindest – häufig geprägt durch vermehrte Musikpraxis. Die Vermittlung von „Fachkompetenzen“ über den Einsatz von Schulbüchern oder den bewussten Einsatz einer „Musik-Fachsprache“ stehen in vielen der besuchten Unterrichtspraxen nicht im Mittelpunkt. Aus Sicht der Lehrenden kommt dies dem Wunsch der Schülerinnen und Schüler und dem eigenen Bild eines „gelungenen Musikunterrichts“ nach. Weiterhin stehen dieser beobachteten Praxis im Umgang mit Themen, Inhalten und (fachlichen) Kompetenzen die vorhandenen kompetenzorientierten Vorgaben seitens der Kerncurricula oder stofflicher Verteilungspläne gegenüber.

Die ersten Ergebnisse der Studie zeigen deutlich, dass sich hier künftig anscheinend eine Schere zwischen „der Schulpraxis“ und „der Theorie“ auftun könnte: Diese manifestiert sich letztlich in den aktuell vorhandenen Unterrichtsmaterialien, welche Lehrenden zur Verfügung stehen. Schulbuchtexte sind für viele Schülerinnen und Schüler dieser Stichprobe schwer zu verstehen, das vorhandene Fachvokabular wird bedingt durch seine Sprachstruktur, (Lese-)Schwierigkeit und den seltenen Gebrauch wenig bis gar nicht memoriert oder nachhaltig verankert, wodurch dessen aktive Nutzung als Fachsprache häufig nicht gegeben ist.

Künftig erscheint es aus unsere Sicht daher ratsam, in transdisziplinären Studienansätzen auch auf die konkreten Bedürfnisse der Lernenden und die Bedarfe der Lehrenden für eine optimierte Ausgestaltung und Begleitung von Lehr-/Lernprozessen einzugehen. Diese Forschungs- und Beratungsansätze wären sowohl auf

materialer Ebene (Lehrwerke usw.) als auch auf Ebene der fachsprachlichen Kommunikation im Unterricht anzusiedeln. Es zeigt sich, dass der Faktor Fachsprache auch innerhalb der schulischen Vermittlungsprozesse des Fachs Musik eine große Rolle spielen kann. Vor dem Hintergrund der anfänglich erwähnten Diversitäts- und Heterogenitätsdiskurse sollten mithin die Bereiche der Literalität bzw. des Aufbaus, der Struktur und Nutzung von Musik-Fachsprache nicht gänzlich aus der musikpädagogischen Diskussion ausgeklammert werden.

Der hier vorgestellte Entwurf eines Instruments erscheint hierfür reliabel und ökonomisch. Er wurde inzwischen in ein Matrix-Design überführt, um die IRT-Skalierung und eine bessere Ergonomie zu gewährleisten. Derzeit liegt die Varianz jedoch bereits bei 1,248 und die EAP/PV-Reliabilität ist = .965. Eine Skalierung erscheint somit möglich und wäre für weitere Studien und die Anbindung an das KoMus-Instrument oder weitere Tests zu musikalischen Teilkompetenzen sehr sinnvoll.

Überdies bedarf es höchstwahrscheinlich einer Überprüfung aktueller Kompetenzmodelle des Musikunterrichts, da hier die fachsprachlichen und allgemeinen Sprach- und Lesekompetenzen aus Sicht der Autoren bisher noch unzureichend systematisch erfasst und theoretisch reflektiert abgebildet werden.

Literatur

- Baur, R. S., Grotjahn, R. & Spettmann, M. (2006). Der C-Test als Instrument der Sprachstandserhebung und Sprachförderung im Bereich Deutsch als Zweitsprache. In J.-P. Timm (Hrsg.), *Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung* (S. 389–406). Tübingen: Narr.
- Becker-Mrotzek, M., Schramm, K., Thürmann, E. & Vollmer, H.-J. (Hrsg.) (2013). *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Fachdidaktische Forschungen: Bd. 3. Münster: Waxmann.
- Butzlaff, R. (2000). Can Music Be Used To Teach Reading? *Journal of Aesthetic Education*, 3(4), 167–178.
- Cain, M., Lindblom, S. & Walden, J. (2013). Initiate, create, activate: Practical solutions for making culturally diverse music education a reality. In *Australian Journal of Music Education*, (2), 79–97.
- Clausen, B. (2013). Responses to Diversity: Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen. In J. Knigge & H. Mautner-Obst (Hrsg.), *Responses to Diversity. Musikunterricht und -vermittlung im Spannungsfeld globaler und lokaler Veränderungen* (S. 8–40). Stuttgart: Staatliche Hochschule für Musik und Darstellende Kunst. Verfügbar unter: http://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=8175 [16.09.2014].
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2000). *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Feilke, H. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen – fördern und entwickeln. In *Praxis Deutsch*, 233, 4–13.

- Freie und Hansestadt Hamburg (Hrsg.) (2011). Bildungsplan *Stadtteilschule (Jahrgangsstufen 5 bis 11)*. Verfügbar unter: <http://www.hamburg.de/bildungsplaene/2363316/start-stadtteilschule> [15.09.2014].
- Gogolin, I., Dirim, I., Klinger, T., Lange, I., Lengyel, D., Michel, U., Neumann, U., Reich, H.H., Roth, H.-J. & Schwippert, K. (2011). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund FörMig. Bilanz und Perspektiven eines Modellprogramms*. FörMig Edition: Bd. 7. Münster: Waxmann.
- Graefe, G. (2001). Einführung in den Gebrauch der Wissenschaftssprache. In *Materialien Deutsch als Fremdsprache*, 58, 191–210.
- Grotjahn, R. (Hrsg.) (1994). *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*, Bd. 2. Bochum: AKS.
- Grotjahn, R. (Hrsg.) (2002). *Der C-Test: Theoretische Grundlagen und praktische Anwendungen*, Bd. 4. Bochum: AKS.
- Hansen, D., Berntorf, E. & Stuber, G.-M. (Hrsg.) (2004). *The Music and Literacy Connection*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Harsch, C. & Hartig, J. (2010). Empirische und inhaltliche Analyse lokaler Abhängigkeiten im C-Test. In R. Grotjahn (Hrsg.), *Der C-Test: Beiträge aus der aktuellen Forschung/The C-Test: Contributions from Current Research* (S. 205–232). Frankfurt: Lang.
- Jank, W. (Hrsg.) (2005). *Musik-Didaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jordan, A.-K. (2014). *Empirische Validierung eines Kompetenzmodells für das Fach Musik*. Münster: Waxmann.
- Jordan, A.-K., Knigge, J., Lehmann, A. C., Niessen, A. & Lehmann-Wermser, A. (2012). Entwicklung und Validierung eines Kompetenzmodells im Fach Musik – Wahrnehmen und Kontextualisieren von Musik. In *Zeitschrift für Pädagogik*, 58(4), 500–521.
- Jünger H. (2006). *Schulbücher im Musikunterricht? Quantitativ-qualitative Untersuchungen zur Verwendung von Musiklehrbüchern an allgemein bildenden Schulen*. Münster: LIT.
- Knigge, J. (2011). *Modellbasierte Entwicklung und Analyse von Testaufgaben zur Erfassung der Kompetenz „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“*. Münster: LIT.
- Lenhard, W. (2013). *Leseverständnis und Lesekompetenz: Grundlagen – Diagnostik – Förderung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Mashkovskaya, A. (2013). *Der C-Test als Lesetest bei Muttersprachlern*. Dissertation Universität Duisburg-Essen. Verfügbar unter: <http://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DocumentServlet?id=32859> [09.03.2015].
- Niedersächsisches Kultusministerium (Hrsg.) (2012). *Kerncurriculum für die Integrierte Gesamtschule. Schuljahrgänge 5–10*. Verfügbar unter: <http://www.nibis.de/nibis.phtml?menid=203> [15.09.2014].
- Niessen, A., Lehmann-Wermser, A., Knigge, J. & Lehmann, A. C. (2008). Entwurf eines Kompetenzmodells „Musik wahrnehmen und kontextualisieren“. *Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik*, 3–33. Verfügbar unter: <http://www.zfkm.org/sonder08-niessenetal.pdf> [15.09.2014].
- Oberschmidt, J. (2012). Meine Bilder sind (nicht) Deine Bilder. Gedanken zur Heterogenität innerer und äußerer Bilder in musikalischen Verstehensvollzügen. In J. Vogt, F. Heß & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Wissenschaftliche Musikpädagogik: Bd. 5 (S. 87–113). Münster: LIT.

- Rautenberg, I. (2012). *Musik und Sprache: eine Längsschnittstudie zu Effekten musikalischer Förderung auf die schriftsprachlichen Leistungen von GrundschülerInnen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Roelcke, T. (2005). *Fachsprachen*. (2. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- Schmölzer-Eibinger, S. (2013). Sprache als Medium des Lernens im Fach. In M. Becker-Mrotzek, K. Schramm, E. Thürmann, & H.-J. Vollmer (Hrsg.), *Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen*. Fachdidaktische Forschungen: Bd. 3. (S. 25–40). Münster: Waxmann.
- Vogt, J. (2012). Einleitung: Vom Umgang der Musikpädagogik mit Heterogenität. In J. Vogt, F. Heß & C. Rolle (Hrsg.), *Musikpädagogik und Heterogenität. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Wissenschaftliche Musikpädagogik: Bd. 5. (S. 6–19). Münster: LIT.
- Vogt, J., Heß, F. & Brenk, M. (Hrsg.) (2015). *(Grund-)Begriffe musikpädagogischen Nachdenkens. Sitzungsbericht der Wissenschaftlichen Sozietät Musikpädagogik*. Wissenschaftliche Musikpädagogik: Bd. 6. Münster: LIT.
- Ziesche, A. (2014). *Musikunterricht – Medien – Motivation. Eine empirische Studie mit Musiklehrern an Grundschulen*. Masterarbeit. Verfügbar unter: http://www.fem-berlin.de/files/MA_Ziesche.pdf [03.03.2015].

Liste der verwendeten Schulbücher

- Aust, G., Engel, W., Hartmann, S., Holmer, A.-K., Mentzel, E., Nienhaus, W. & Schramm, J. (2000). *Soundcheck 1 für den Musikunterricht an Gymnasien, Förder- und Orientierungsstufen der Klassen 5–6*. 2. Aufl. Hannover: Metzler.
- Clausen, B. & Schläbitz, N. (2011). *O-Ton 1. Arbeitsbuch für den Musikunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- Hammaleser, L. (1993). *Musicassette/Ausgabe B*. München: Bayerischer Schulbuch Verlag.
- Janosa, F. (2003). *Die Musikstunde 5/6*. Hannover: Bildungshaus Schroedel, Diesterweg.
- Janosa, F. (2011). *Töne 1. Klassen 5 und 6*. Braunschweig: Westermann, Schroedel, Diesterweg, Schöningh.
- Jung, H. (1993). *Musik-Kontakte 1. Arbeitsbuch für den Musikunterricht Band 1*. (2. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Keller, K.-H. & Kist, O. (2009). *Rondo 5/6*. 2. Auflage. Offenburg: Mildenberger.
- Kemmelmeyer, K.-J. & Nykrin, R. (1997). *Spielpläne Musik 1*. Stuttgart: Klett.
- Klauer, A. (2010). *Klick! Musik 5/6*. Berlin: Cornelsen.
- Lugert, W.-D. & Küntzel, B. (1999). *Amadeus 1. Unterrichtswerk für den Musikunterricht in den Klassenstufen 5 und 6*. Oldershausen: Lugert/Klett.
- Maas, G. & Mainz, I. (2009). *Dreiklang 5/6. Musikbuch für den Unterricht an allgemein bildenden Schulen*. Berlin: Cornelsen.
- Neumann, F. (2011). *Musik live 1, für den Unterricht an allgemeinbildenden Schulen*. (2. Aufl.). Stuttgart: Klett.
- Prinz, U. & Scheytt, A. (2001). *Musik um uns 1*. (Neubearbeitung). Braunschweig: Bildungshaus Schulbuchverlage Westermann, Schroedel, Diesterweg, Schöning, Winklers.
- Pütz, W. & Schmitt, R. (2003). *Hauptsache Musik 5/6*. Leipzig: Klett Schulbuchverlag.

Michael Ahlers
Institut für Kunst, Musik und ihre Vermittlung
Leuphana Universität Lüneburg
Scharnhorststraße 1, C16.216
D-21335 Lüneburg
michael.ahlers@leuphana.de

Andreas Seifert
Innovations-Inkubator
Leuphana Universität Lüneburg
Scharnhorststraße 1, C4.312
D-21335 Lüneburg
andreas.seifert@leuphana.de



Bernd Clausen (Hrsg.)

Teilhabe und Gerechtigkeit
Participation and Equity

*Band 35, 2014, 216 Seiten, br.,
32,90 €, ISBN 978-3-8309-3144-7*

Die Frage nach Teilhabe und Gerechtigkeit in musikbezogenen Lehr- und Lernkontexten ist hochaktuell. Fokussierungen auf Segmente wie kulturelle Teilhabe oder Inklusion sind aber nur zwei Facetten eines insgesamt sehr vielfältigen Diskurses, der in der musikpädagogischen Forschung in Deutschland bisher nicht ausreichend in den Blick genommen wurde. Die AMPF-Tagung 2013 wandte sich diesem Themenkomplex aus unterschiedlichen Perspektiven zu. Die in diesem Band versammelten Beiträge präsentieren in ihren Akzentsetzungen auf Leistungsdifferenz, auf die Teilnahme am Instrumentallernen, auf die Entwicklung eines Kompetenzmodells sowie auf Bildungsprozesse im Breaking etc. wichtige Forschungserträge, machen aber auch auf die noch bestehenden Desiderate aufmerksam.



www.waxmann.com



Andreas Lehmann-Wermser,
Martina Krause-Benz
(Hrsg.)

Musiklehrer(-Bildung) im Fokus musikpäda- gogischer Forschung

*Band 34, 2013, 148 Seiten, br.,
29,90 €, ISBN 978-3-8309-2966-6*

In den letzten 15 Jahren haben Bildungsforschung und Fachdidaktik viele Faktoren herausarbeiten können, die die Qualität der Unterrichts- und Schulentwicklung beeinflussen: Dazu gehört auch die Person des Lehrenden mit ihren vielen Facetten. Wenn der Musikunterricht sich in einer rasch wandelnden Schule weiterentwickeln und neue Aufgaben und Herausforderungen meistern soll, dann ist ein besseres Verständnis der Unterrichtsprozesse und mehr Aufmerksamkeit für die Professionalisierung notwendig. Die Jahrestagung 2012 des Arbeitskreises Musikpädagogische Forschung hat sich deshalb dieser Thematik angenommen. Im Tagungsband sind acht Beiträge versammelt, die unterschiedliche Aspekte der Musiklehrerbildung sowie der Musiklehrertätigkeit in Schule und Musikschule beleuchten.



www.waxmann.com

